

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

**ALEXANDRE FERREIRA MARTINS**

**DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA  
ADICIONAL EM PORTUGAL E NO BRASIL:  
análise de propostas e reflexão para a definição de uma política linguística brasileira**

Porto Alegre

2016

ALEXANDRE FERREIRA MARTINS

**DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA  
ADICIONAL EM PORTUGAL E NO BRASIL:  
análise de propostas e reflexão para a definição de uma política linguística brasileira**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Juliana Roquele Schoffen

Porto Alegre

2016

**DIRECIONAMENTOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA  
ADICIONAL EM PORTUGAL E NO BRASIL:  
análise de propostas e reflexão para a definição de uma política linguística brasileira**

Trabalho de Conclusão aprovado como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do grau de Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) pela banca examinadora formada por:

Porto Alegre, \_\_\_\_\_.

---

Prof. Dr. Arcanjo Pedro Briggmann  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>ª</sup>. M<sup>a</sup>. Daniela Doneda Mittelstadt  
Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros

*Aos que me fizeram descobrir que a minha profissão  
é muito mais do que eu poderia supor.*

## AGRADECIMENTOS

Este Trabalho de Conclusão de Curso reflete grande parte de minha trajetória como aluno dos cursos de Licenciatura em Letras e de Estudos Portugueses e Lusófonos (Licenciatura em Português) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de Coimbra, respectivamente. Entre cá e lá, não poderia abrir mão deste espaço em meu trabalho final para exprimir a minha gratidão a todos aqueles que tornaram mais feliz o meu caminho até a realização da reflexão aqui contida.

Agradeço, inicialmente, aos meus pais, Jane Carla Ferreira e Carlos Jorge Pimenta Martins, e à minha irmã, Graziela Maria Ferreira Martins, por sempre acreditarem que eu poderia chegar além dos seus e dos meus próprios sonhos; também à Renata Blessmann Ferreira, minha companheira e leitora crítica de tudo o que escrevo, que fez dos meus dias em Portugal e no Brasil os mais felizes e do nosso amor aquilo que muito me fortalece.

Devo especial palavras de sinceros e carinhosos agradecimentos às professoras Lucia Rottava e Juliana Roquele Schoffen, que abriram as portas de seus gabinetes e que compartilharam comigo partes muito importantes de suas formações acadêmicas e de suas experiências de vida; à professora Juliana, em especial, por ter depositado sua confiança no meu trabalho e me ajudado a descobrir o meu espaço no ensino de português como língua adicional. Às professoras de francês da UFRGS, Heloisa Monteiro e Rosa Maria Graça, dedico também este trabalho pelo incentivo à persistência em relação à minha escolha profissional.

Aos meus amigos Évelyn Souza, Ema Luele Paixão, Caroline Moura, Vinicius Cerva e Henrique Nicodemo, deixo expresso o meu carinho por terem me proporcionado muitas alegrias entre o *Campus* do Vale e a Faculdade de Educação. Devo também meu singelo agradecimento às amigas Marina Malka, Junie Nunes, Dandara Cagliari e Diana, por amigadas que, em momentos distintos, renderam-me importantíssimos aprendizados de vida; cada uma à sua maneira foi responsável por me fazer uma pessoa melhor neste mundo nem sempre acolhedor. Finalmente, no âmbito dos que, ao longo de minha trajetória, fizeram-se amigos e importantes conselheiros, agradeço à Priscylla Cygainski por ter me dado todo o apoio para a finalização deste trabalho; também à colega de bolsa que se fez amiga, Kaiane Mendel, pelas trocas de conhecimento e pelo companheirismo dentro e fora do grupo de pesquisa, e às colegas Ellen Yurika e Gabrielle Sirianni, por terem compartilhado comigo o conhecimento adquirido ao longo de seus trabalhos na pesquisa, fato este que, indiretamente, tornou possível a realização desta reflexão.

Aos professores de Portugal Isabel Santos, Isabel Pereira, Cristina Martins e Pires Laranjeira, dedico parte dessas linhas por terem me apresentado o mágico amor pela língua portuguesa e suas literaturas, o que ainda me liga sentimentalmente a Portugal. Não poderia também deixar de salientar o reconhecimento ao apoio dado do lado de lá do Atlântico por meus amigos Paloma Henrique, Ismael Pereira, Jéssica Araldi, Lisiane Bauer, Alice König, Matheus Rigo, Lorrany Limirio, Leandro da Silva, Pollianna Santos, Fernanda Eberhardt, Arielle Vieira, Adriane Guimarães, Marta Andrade, Cristina Pita e muitos outros, do Programa de Licenciatura Internacionais ou não, e por meus familiares, em especial ao apoio dado por minha prima Bárbara Ayala, imprescindível para que eu conseguisse lidar com a vivência, por tanto tempo, em um país desconhecido.

Agradeço, finalmente, a todos os meus alunos e colegas da ONGEP, do curso de português do Resgate Popular/STICC e do PPE, por me fazerem professor na e pela Educação Popular.

*Nem me falta na vida honesto estudo,  
Com longa experiência misturado,  
Nem engenho, que aqui vereis presente,  
Cousas que juntas se acham raramente.*

Luís Vaz de Camões

## RESUMO

Este trabalho versa sobre os principais direcionamentos para o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) em Portugal e no Brasil e tem como propósito o fornecimento de subsídios para uma reflexão sobre a definição de uma política linguística governamental brasileira. Para isso, proponho uma análise das principais propostas oficiais e não-oficiais relacionadas direta ou indiretamente com as perspectivas portuguesa e brasileira para o ensino de PLA brevemente descritas em Schoffen e Martins (2016). Por meio de uma breve retomada de conceitos em torno do campo das Políticas Linguísticas (KAPLAN; BALDAUF, 1997; SCHIFFMAN, 1996; CALVET, 2007; SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006) e das Ciências Políticas (DELGADO, 2005; OLIVEIRA, 2016; LIMA *et al.*, 2010; VIEIRA, 2008), estabeleci categorias com as quais pudesse descrever as propostas de Portugal e do Brasil e evidenciar suas contribuições para uma reflexão a respeito de uma possível política pública educacional brasileira para o ensino de PLA. Assim, pretendi definir essas propostas enquanto políticas linguísticas educacionais e enquanto instrumentos ou mecanismos direcionadores do ensino de PLA. Nesse sentido, por Portugal apresentar três propostas governamentais para o ensino de PLA, tomei como objeto de análise os documentos Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador, Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário e o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro. Considerando o contexto brasileiro, devido à falta de uma proposta orientadora para o ensino de PLA, foram analisadas uma série de outros documentos: o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), importante política linguística brasileira, de forte impacto sobre os processos educacionais, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, por se tratar de um documento cujo construto teórico se aproxima da perspectiva da área de PLA enfocada neste estudo – conforme antecipado em Schoffen e Martins (2016) –; e, finalmente, os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC) de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais, por se configurar como uma proposta que se coloca na sequência das disposições dos PCN e a proposta de progressão curricular de Kraemer (2012). As análises deste trabalho evidenciaram a existência de perspectivas para o ensino de PLA sensivelmente diferentes nos dois países.

**Palavras-chave:** Ensino de Português como Língua Adicional. Políticas Linguísticas. Políticas Públicas Educacionais. Direcionamentos para o ensino de PLA.



## ABSTRACT

This work intends to discuss the main guidelines for the teaching of Portuguese as an Additional Language (PAL) in Brazil and Portugal, aiming to reflect on possible educational language policies for the Brazilian context. Therefore, an analysis on the Brazilian and Portuguese perspectives for the teaching of Portuguese for foreigners is proposed, taking into account the brief description by Schoffen and Martins (2016), as well as key official and unofficial documents related to the subject. Through a brief review of concepts concerning the fields of Language Policies (KAPLAN; BALDAUF, 1997; SCHIFFMAN, 1996; CALVET, 2007; SPOLSKY, 2004; SHOHAMY, 2006) and Political Sciences (DELGADO, 2005; OLIVEIRA, 2016; LIMA *et al.*, 2010; VIEIRA, 2008), categories were established in order to describe the proposals of Portugal and Brazil, as well as to highlight their contributions for the discussion about a Brazilian educational public policy for the PAL teaching, defining them as educational language policies and instruments or mechanisms that could guide PAL teaching. In this sense, since Portugal displays three government proposals for PAL teaching, the following PAL documents were taken as objects of analysis: a) the Guidance Document, the Guidelines for Portuguese as a Foreign Language – Secondary Education and the Framework for Teaching Portuguese Abroad. Considering the Brazilian context, due to a lack of a grounding proposal for PAL teaching, a series of other related documents were analysed: the Certificate of Proficiency in Portuguese Language for Foreigners (Celpe-Bras), an important Brazilian language policy, which has a strong impact on educational processes; the National Curricular Parameters for Portuguese Language Teaching, because it is a document whose theoretical construct approaches the perspective of the PAL area focused in this study – as anticipated by Schoffen and Martins (2016) –; and finally the volumes concerning Portuguese language, Literature, and Additional Languages from the Curriculum Reference of the State of Rio Grande do Sul and Kraemer's (2012) proposal of a curricular progression for PAL. The analysis revealed the existence of significantly different prospects for PAL teaching in both countries.

**Keywords:** Portuguese as an additional language teaching; Language Policies; Educational Public Policy; Guidelines for the teaching of PAL.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>PRESSUSPOSTOS TEÓRICOS .....</b>	<b>13</b>
2.1	As Noções de Planejamento e Política Linguística .....	13
2.2	As Políticas Linguísticas e as Políticas Educacionais .....	15
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA .....</b>	<b>18</b>
3.1	Objetos de Análise .....	18
3.2	Categorias de Análise .....	19
<b>4</b>	<b>ABORDAGEM DAS PROPOSTAS.....</b>	<b>21</b>
4.1	A Área de Português como Língua Adicional no Brasil e em Portugal ....	21
4.2	Análise das Propostas Portuguesas .....	25
4.2.1	<i>Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador .....</i>	<i>25</i>
4.2.2	<i>Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário .....</i>	<i>31</i>
4.2.3	<i>O Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro .....</i>	<i>39</i>
4.3	As Propostas Brasileiras e os Direcionamentos para o Ensino de PLA ....	46
4.3.1	<i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Línguas em Território Nacional e a Relação com as Ideias do Círculo de Bakhtin ....</i>	<i>47</i>
4.3.2	<i>Os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande e a Proposta de Kraemer (2012) .....</i>	<i>52</i>
4.3.3	<i>O Exame Celpe-Bras e seus Direcionamentos para o Ensino de PLA .....</i>	<i>59</i>
<b>5</b>	<b>A PROPÓSITO DA CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE PLA NO BRASIL .....</b>	<b>65</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>77</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Entre idas e vindas além-mar, este trabalho é resultado de experiências dentro e fora do ambiente acadêmico. A ideia aqui contida amalgamou alguns dos questionamentos que tive enquanto estudante de licenciatura e enquanto professor, depois de entrar em contato com diferentes propostas governamentais de ensino da língua portuguesa (materna ou adicional) e de perceber, pelo menos através de minhas leituras iniciais, as diferentes concepções de língua e de linguagem que subjaziam a esses textos.

Durante dois anos, fui aluno do curso de Estudos Portugueses e Lusófonos (Licenciatura em Português) da Universidade de Coimbra, em Portugal, onde fiz metade de minha graduação em Letras como bolsista do Programa de Licenciaturas Internacionais, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em algumas disciplinas do curso português, e mesmo fora do contexto universitário, entrei em contato com documentos de referência do governo de Portugal para o ensino de português como língua materna e como língua adicional. Ao conhecer as particularidades de cada documento, estudando-os paralelamente aos Parâmetros Curriculares brasileiros e, em especial, aos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC) – que estiveram muito presentes em minha formação em Letras na UFRGS –, interessei-me sobremaneira pelo modo como essas políticas propunham tão distintamente o ensino de línguas.

Após o meu retorno ao Brasil, no âmbito educacional, fui professor de língua portuguesa do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e de português como língua adicional em dois contextos distintos: no Programa de Português para Estrangeiros (PPE), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e em um projeto não-institucional de ensino de português como língua adicional (doravante PLA) para haitianos, o Resgate Popular, desenvolvido em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores nas Indústrias da Construção Civil de Porto Alegre (STICC). Os dois primeiros projetos mencionados compartilham do mesmo construto teórico dos RC, documento que se fez presente em minhas práticas como professor também no contexto do projeto de ensino de língua portuguesa para imigrantes.

No campo da pesquisa, atuei como bolsista de iniciação científica no projeto *Exame Celpé-Bras: análise do acervo de provas já aplicadas, manuais, legislação e estudos realizados*, coordenado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Roquete Schoffen. A partir dessa experiência,

dei início ao desenvolvimento de um trabalho sobre políticas linguísticas ao qual dou continuidade neste Trabalho de Conclusão de Curso.

Este estudo surge, então, por ocasião de minhas indagações como aluno, como professor e como bolsista de iniciação científica, e consiste em uma análise comparativa das principais políticas linguísticas portuguesas e brasileiras relacionadas à institucionalização do Português como Língua Adicional, na qual sistematizo as discussões empreendidas em minha pesquisa. Por meio de uma análise que leva em conta os aspectos ligados à formação das áreas de estudo nos dois países e às ideias linguísticas – o construto teórico e metodológico, em síntese – implícita ou explicitamente presentes nas políticas linguísticas governamentais selecionadas, pretendo analisar a configuração de propostas de políticas linguísticas portuguesas e brasileiras a fim de fornecer subsídios para a reflexão sobre a definição de uma política linguística que veicule a perspectiva teórico-metodológica brasileira de ensino de português para falantes de outras línguas.

Para tanto, retomo e amplio a análise comparativa feita em Schoffen e Martins (2016) entre documentos portugueses e propostas brasileiras para o ensino de PLA, as quais indicariam, pelas razões que delineio ao longo deste trabalho, o construto teórico-metodológico da área de PLA no Brasil. Assim, acrescento à análise que neste trabalho realizo um documento relevante para a minha formação na Licenciatura em Letras da UFRGS, os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul), e a proposta de organização curricular de Kraemer (2012), a qual esteve em pauta nas reflexões fomentadas pela disciplina de Programas para o Ensino de Português como Língua Adicional, cursada por mim em 2015, e pelo Seminário de Formação de Professores do PPE, o qual passei a frequentar em 2016 como professor do curso de Leitura e Produção de Texto II. Além disso, busco ainda realizar, ao fim deste trabalho, um breve levantamento das contribuições das políticas linguísticas portuguesas para o ensino de PLA, em razão de serem políticas públicas educacionais de PLA que fornecem uma perspectiva de ensino diferente da verificada em políticas linguísticas brasileiras.

No primeiro capítulo deste trabalho, especificamente, busco definir os conceitos de política linguística e de planejamento linguístico para os estudos de Políticas Linguísticas. Posteriormente, em complementaridade, alinho aos conceitos explanados uma descrição do que seriam políticas públicas educacionais, de modo a situar algumas das propostas brasileiras e portuguesas para o ensino de PLA no âmbito educacional como políticas linguísticas que intervêm tanto a nível nacional como internacional, em diferentes contextos de ensino.

Apresento as políticas brasileiras e portuguesas e a metodologia de análise utilizada no meu trabalho no segundo capítulo, no qual descrevo as perguntas que nortearam as duas categorias de análise escolhidas para a abordagem das propostas brasileiras e portuguesas. Além disso, atendo para as limitações de meu exame, decorrentes da natureza das propostas direcionadoras do ensino que selecionei.

No terceiro capítulo, contextualizo a área de PLA no Brasil e em Portugal e analiso os documentos portugueses, em um primeiro momento, quanto à sua intenção política, para então descrever os aspectos teóricos e metodológicos presentes explícita ou implicitamente, para compreender de que maneira essas políticas públicas educacionais se constituem. No seguimento, no quarto capítulo, retomo as conclusões apresentadas em Schoffen e Martins (2016) e apresento considerações a respeito da análise feita no capítulo precedente com o objetivo de refletir sobre a importância de uma política linguística educacional de PLA, isto é, de uma política pública educacional no e para o Brasil; para isso, procuro sistematizar a abordagem dos documentos a partir de minhas categorias de análise. Ademais, trago algumas considerações a respeito da apreciação dos documentos de Portugal, e apresento um levantamento dos principais tópicos abordados tanto nestes quanto nas propostas brasileiras, a fim de melhor visualizar a aproximação teórico-metodológica apresentada por Schoffen e Martins (2016).

Para finalizar a discussão que pretendo fomentar com este trabalho, acerca da elaboração de uma política pública educacional, retomo alguns aspectos relacionados aos direcionamentos para o ensino de PLA a partir das propostas analisadas. Retomando-se as motivações que levaram à realização deste estudo, estabeleço uma breve relação entre as demandas atuais para o ensino de PLA no Brasil e a importância, nesse meandro, das ações políticas do Estado.

## 2 PRESSUSPOSTOS TEÓRICOS

Partindo de um debate social, político e linguístico, que se circunscreve no campo das Políticas Linguísticas, no que se refere especialmente ao contexto brasileiro, para uma maior compreensão das análises realizadas ao longo deste trabalho, tomo por base, em um primeiro momento, os conceitos de política linguística e de planejamento linguístico, em vias de estabelecer, *a posteriori*, a importância das políticas linguísticas para a institucionalização do ensino de PLA no Brasil e, neste trabalho, para contexto nacional. Em seguida, apresento a concepção de política linguística como políticas públicas no âmbito das políticas educacionais, a fim de melhor delimitar do que tratam meus objetos de análise.

### 2.1 As Noções de Planejamento e de Política Linguística

No âmbito dos estudos que dizem respeito às aplicações sociais de noções atreladas à Sociolinguística, tais como as relações de poder envolvidas nos valores, comportamentos e atitudes linguísticas manifestadas implícita ou explicitamente nos diferentes domínios sociais, as Políticas Linguísticas são descritas por Calvet (2002) como um campo de investigação em que se tornou possível verificar as relações entre língua e sociedade no plano dos Estados e de suas intervenções sobre essas mesmas relações. Para este trabalho, é importante a retomada dos conceitos de ‘planejamento linguístico’ e de ‘política linguística’<sup>1</sup>, recorrentes no campo das Políticas Linguísticas, na medida em que busco distinguir os objetos de análise selecionados ora como políticas públicas educacionais, como é o caso de documentos oficiais portugueses e brasileiros, ora como somente políticas linguísticas cujo o propósito não é o de se constituir como um conjunto de orientações curriculares, como é o caso do Exame Celpe-Bras.

Em relação ao planejamento linguístico, Fishman (1974, p. 79) define-o como “Busca organizada por soluções para os problemas de linguagem, normalmente a nível nacional”<sup>2</sup> (FISHMAN, 1974, p. 79, tradução minha). Em complementaridade, Kaplan e Baldauf (1997) associam-no à promulgação de uma política linguística pelo governo ou por

---

<sup>1</sup> Conforme Johnson (2013), ainda que exista uma tradição na literatura da área pelo uso dos termos ‘planejamento’ e ‘política linguística’ (*‘language planning and policy’*), estudos da área por vezes apresentam os termos ora em separado (*‘language policy’* e *‘language planning’*), ora conjuntamente, sempre com a pretensão comum de delimitar os processos envolvidos nas escolhas dos indivíduos relativamente à vida em sociedade e à implementação de políticas.

<sup>2</sup> *the organised pursuit of solutions to language problems, typically at the national level*” (FISHMAN, 1974, p. 79).

autoridades, visto que esta seria um conjunto de ideias, leis, regulações, regras e práticas ligadas ao planejamento e responsável por mudanças na sociedade, em grupos específicos e no próprio sistema linguístico. Nessa medida, a proposta de Spolsky (2004) diferencia-se substancialmente da de Kaplan e Baldauf (1997), uma vez que não prevê o fato de toda política linguística estar relacionada ao planejamento. Isso porque, em seu modelo teórico, é estabelecida a presença das políticas linguísticas nos diferentes domínios (familiar, escolar, governamental etc.), sob três componentes, a saber: a) as práticas de linguagem, relacionadas aos comportamentos observáveis; b) as crenças, que se referem aos valores atribuídos pelos falantes às variedades e aos traços linguísticos em uso; e c) a gestão linguística, que é o "esforço observável e explícito realizado por alguém ou algum grupo que tem ou afirma ter autoridade sobre os participantes de um domínio para modificar suas práticas ou crenças" (SPOLSKY, 2016, p. 36).

Ao ressaltar a inseparabilidade dos termos 'política linguística' e 'planejamento linguístico' nos estudos da área, apesar de inconformidades terminológicas, Oliveira (2013) problematiza a falta de visibilidade histórica das políticas linguísticas em comparação com questões centrais, como as que envolvem a própria língua usada pelas diferentes comunidades linguísticas. Nesse sentido, o autor leva o leitor a crer que as políticas estão muitas vezes ligadas a crenças não legisladas, afirmação que dialoga substancialmente com o modelo teórico de Spolsky (2004), mas também com as ideias (sócio)linguísticas presentes nos primórdios dos estudos envolvendo a política e o planejamento linguísticos, devido, como bem salienta Calvet (2007), ao próprio vínculo a noções transversais aos estudos sociolinguísticos. Ainda de acordo com Oliveira (2011, p. 313), as políticas apareceriam "diluídas dentro de políticas culturais, educacionais, políticas de inclusão ou de exclusão", não sendo vistas como políticas; pelo contrário, elas seriam perspectivadas como decisões únicas, tomadas fora de um rol de possibilidades outras.

Embora a legislação educacional vigente em um país não seja o único enfoque das políticas linguísticas, há de se ter em mente, como bem delineiam Garcez e Schulz (2016), a repercussão das decisões tomadas por instâncias governamentais nas diferentes esferas sociais, cujos atores acabam por mobilizar forças que intervêm no próprio planejamento linguístico. Dos exemplos trazidos pelos autores, ressalta-se a implementação do Novo Acordo Ortográfico, o qual encontrou obstáculos diversos em seu estabelecimento em função das diferentes leituras feitas de seu propósito, relacionadas a crenças disseminadas pelas comunidades de falas dos diferentes países onde o português é língua oficial.

Considero relevante a retomada dos conceitos elencados para o entendimento de que as ideias presentes em propostas políticas relacionam-se diretamente com a vida social e podem, nesse sentido, apresentar efeitos não apenas sobre os processos educacionais como também sobre as relações dos falantes com as próprias comunidades de acolhimento – considerando, especialmente, o propósito de integração das políticas implementadas pelo Estado português. Como parte importante desse processo, as propostas analisadas nesta pesquisa servem para uma reflexão sobre a constituição de políticas públicas educacionais nacionais de PLA em Portugal e no Brasil, visto que, como bem salienta Shohamy (2006), estas são apenas um dos dispositivos ou mecanismos que funcionam como canais, por meio dos quais as políticas linguísticas se manifestam nas diferentes sociedades.

## 2.2 As Políticas Linguísticas e as Políticas Educacionais

Este trabalho circunscreve-se no âmbito das políticas educacionais brasileiras e portuguesas, assumidas também como políticas linguísticas tanto por serem da alçada dos Estados – e, por conseguinte, de instituições educacionais, como qualquer política pública, atuando sobre as relações sociais – quanto por representarem as relações existentes entre língua e sociedade por meio, no caso dos objetos de análise deste trabalho, de propostas curriculares e pedagógicas. Por essa razão, em alusão ao que ressalta Oliveira (2011) a propósito do papel do Estado na articulação de políticas linguísticas, sabe-se que, como um importante promotor de políticas públicas, o governo tem a função de organizar as relações estabelecidas entre as instâncias do domínio escolar nos diferentes contextos sócio-históricos.

Por serem comumente referidas pela literatura da área como uma ramificação da Ciência Política, as políticas educacionais apresentam uma ampla abrangência de estudo sobre ações governamentais e, desse modo, têm, nas diferentes instâncias governamentais e nos espaços institucionais, seus principais objetos de estudo. Com efeito, Delgado (2005) delinea que as políticas educacionais estão relacionadas à instalação de orientações que pretendem intervir sobre problemáticas presentes no domínio escolar, tais como o analfabetismo e a falta de formação de professores, de maneira a viabilizar mudanças através, por exemplo, de programas educacionais, com maior ou menor impacto sobre a sociedade. Sendo assim, as políticas educacionais, ao representarem ações

[...] dos países, das organizações internacionais, das corporações e instituições [...] são um fazer permanente do homem, sempre adaptadas à sua época, aos interesses geopolíticos, econômicos e culturais em jogo numa determinada fase histórica. Não



se esgotam, mudam de foco; não se completam, estão sempre em construção (OLIVEIRA, 2016, p. 395).

No que tange à caracterização de um documento oficial orientador do ensino, tem-se em vista que ele funciona "como agente fomentador e catalisador das manifestações econômicas, políticas e ideológicas" (LIMA *et al.*, 2010, p. 5), uma vez que busca instanciar-se como uma política pública no interior de uma determinada conjuntura social e de um determinado contexto histórico, o que igualmente lhe concede legitimidade perante os atores sociais. Segundo Vieira (2008), essas iniciativas, desenvolvidas por instâncias governamentais, devido ao seu amplo alcance, são o que se denomina na literatura da área como 'gestão educacional'; em contrapartida, o conceito de 'gestão escolar', encarado como a abrangência dada, no ambiente escolar, ao que é previsto pelos gestores educacionais, torna-se igualmente importante, tendo em conta que, na escola, as finalidades expressas em documentos orientadores, por exemplo, tornam-se viáveis por meio do trabalho realizado por professores, alunos e demais atores envolvidos nos processos educacionais, tais como a família e moradores das redondezas da escola.

Em seu modelo conceitual de políticas linguísticas, Shohamy (2006) busca explicar o funcionamento do que denomina como 'política linguística oculta' (*'hidden language policy'*), ou como 'política oculta' (*'hidden policy'*) ou ainda como 'política de facto' (*'de facto policy'*) em mecanismos de política linguística – iniciativas de diferentes naturezas para a disseminação de políticas –, em que o termo 'política' está relacionado às políticas públicas, implementadas pelas diferentes instâncias governamentais. Nesse sentido, para o entendimento das políticas linguísticas no interior das políticas públicas educacionais, a autora traça um debate em torno do que denomina por 'política de educação linguística' e salienta, portanto, a importância das políticas de educação linguística como mecanismos ou dispositivos governamentais responsáveis pela disseminação de práticas *de facto* com relação às línguas nas instituições educacionais. Com isso, para a linguista, torna-se possível a conversão de ideologias em práticas no domínio escolar, visto que uma política de educação linguística "é considerada uma forma de imposição e de manipulação de política linguística conforme é usada por aqueles que detêm autoridade para tornar ideologia em prática através da educação formal"<sup>3</sup> (SHOHAMY, 2006, p. 76, tradução minha).

Essa visão das políticas linguísticas no âmbito das políticas educacionais dos Estados abre espaço para a delimitação da abordagem de análise que adotarei para as propostas

---

<sup>3</sup> "is considered a form of imposition and manipulation of language policy as it used by those in authority to turn ideology into practice through formal education" (SHOHAMY, 2006, p.76).

direcionadoras do ensino de PLA em Portugal e no Brasil. Assim, no capítulo a seguir, apresento os objetos de análise e os procedimentos que adotei para a descrição e a explicitação dos elementos constituintes de cada proposta.

### 3 METODOLOGIA

Para a exposição da metodologia de análise, descrevo inicialmente as propostas examinadas neste trabalho e as motivações para tê-las selecionado. Em seguida, elenco as categorias de análise determinadas a partir dos pressupostos teóricos anteriormente delineados e do que inicialmente foi discutido em Schoffen e Martins (2016) a respeito da diferença entre perspectivas teóricas e metodológicas portuguesa e brasileira para o ensino de PLA.

#### 3.1 Objetos de Análise

Este trabalho consiste em uma análise qualitativa em se que privilegia a interpretação dos significados construídos pelas propostas analisadas, tendo em vista que estas se instanciam como mecanismos veiculadores de políticas linguísticas compartilhadas também socialmente. Dessa forma, a metodologia aqui empregada partiu da seleção de propostas direcionadoras do ensino nacional de PLA em Portugal e no Brasil, relevantes do ponto de vista político e pedagógico para a institucionalização da área em ambos os países.

Nesse sentido, foram selecionados, em contexto português, por se tratarem de efetivas políticas públicas educacionais para o ensino de português como língua adicional em alcance nacional e internacional, o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador (2005), por se constituir como um documento que busca a delimitação de medidas de acolhimento, e as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) (2008), texto que situa teórico-metodologicamente o ensino de português língua não materna e define níveis de proficiência. Além desses, também se optou por incluir nesta análise o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (2009/2012), separado em um documento orientador e um conjunto de tarefas, atividades, exercícios e recursos para a avaliação.

Por sua vez, em contexto brasileiro, elegeram-se para o estudo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (1997a; 1998), por se tratar de uma importante política brasileira que ainda suscita debates quer no ensino de português como língua materna, quer no de como língua adicional, e os Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (RC) (2009) de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais, por se configurar como uma proposta que se coloca na sequência das disposições dos PCN e por terem se constituído como um objeto de estudo e de prática docente durante minha formação como professor de Língua Portuguesa. Por fim, também foram selecionados a proposta de

progressão curricular de Kraemer (2012) para ensino de PLA, construída com base nos RCs e aqui retomada devido à sua importância para as reflexões sobre currículo nos contextos em que atuei como professor de português para estrangeiros, e o Exame Celpe-Bras, pela pertinência de seu construto teórico e de seus direcionamentos para o ensino para a proposta empreendida nesta pesquisa.

### 3.2 Categorias de Análise

As categorias de análise deste trabalho foram determinadas a partir dos pressupostos teóricos anteriormente delineados e dos resultados de Schoffen e Martins (2016) com relação à aproximação entre as perspectivas portuguesa e brasileira para o ensino de PLA. Cada uma delas apresenta duas perguntas através das quais busquei compreender, ao longo de minha apreciação, de um lado, os documentos propostos por Portugal como políticas linguísticas e como políticas públicas educacionais de PLA, e, de outro lado, as propostas brasileiras como mecanismos ou instrumentos<sup>4</sup> veiculadores de políticas linguísticas que contribuem não apenas para uma reflexão sobre ensino de PLA no Brasil como também para a definição de uma política pública educacional de PLA. A seguir, são elencadas as categorias de análise e as perguntas de pesquisa correspondentes:

Quadro 1 – Categorias e perguntas para a análise

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Perguntas de Análise</b>
<b>Delimitação da proposta como política linguística educacional</b>	Quais são as relações entre a proposta e a realidade sócio-histórica em que se inscreve?
	Qual é o papel do ensino (e/ou do ensino de língua) no interior dessa proposta?
<b>Delimitação da proposta como conjunto de orientações curriculares e pedagógicas</b>	Como se organizam as orientações curriculares e pedagógicas apresentadas?
	Qual é o construto teórico e/ou metodológico implícito ou explícito na constituição dessas orientações?

Em virtude da própria natureza das propostas analisadas, algumas das categorias descritas no quadro acima não foram de todo aplicadas, mas serviram, de uma maneira geral, para a relação estabelecida ao final deste trabalho, na medida em que proponho uma breve

<sup>4</sup> Dorigon (2016) estabelece uma discussão em torno da escolha terminológica adotada, instrumento de política linguística, para tratar especificamente do Exame Celpe-Bras. Neste trabalho, em alusão à Shohamy (2006), opto por utilizar “instrumentos” ou “mecanismos”, ao me referir aos diferentes canais de veiculação de políticas linguísticas.

consideração a respeito da constituição de políticas públicas educativas de PLA, levando em conta as propostas dos dois países. A título exemplificativo, quanto aos documentos portugueses, o Documento Orientador (2005) não representa uma política que se propõe organizadora do currículo, mas apenas fornece linhas gerais para a definição de uma progressão, o que impossibilita uma análise pormenorizada com relação à segunda categoria de análise. No caso do Brasil, a proposta de progressão de Kraemer (2012), embora não corresponda a uma política pública educacional, acaba por veicular políticas linguísticas de PLA; do mesmo modo, o Exame Celpe-Bras, conquanto não se configure como uma política educacional, viabiliza a reflexão sobre a constituição de uma, por representar uma importante política linguística de PLA em território nacional.

Neste trabalho, revisito os documentos propostos por Portugal a fim de compreendê-los como uma empreitada de planejamento de uma política pública educacional – de uma política linguística. Em Schoffen e Martins (2016), verificou-se, nos mesmos documentos portugueses aqui analisados, a presença de elementos que poderiam servir também a um debate sobre a importância dos aspectos teórico e metodológicos para a redação de uma política linguística orientadora do ensino de PLA no Brasil. Nessa medida, dou destaque a orientações curriculares e pedagógicas como fatores de impacto nas comunidades para as quais as políticas foram pensadas e, posteriormente, nas quais elas foram implementadas; por isso, acredito que o construto teórico-metodológico representa um importante fator para a constituição de uma política linguística que se proponha direcionadora do ensino.

Nas seções do capítulo seguinte, portanto, traço um panorama da área de PLA com base em propostas que acabam por se constituir como políticas linguísticas instituídas ou não pelos Estados. Desse modo, proponho uma reflexão com base na descrição de documentos orientadores do ensino de PLA em Portugal devido ao fato de que essas políticas, para além das razões supracitadas, comprometerem-se com a inserção social de imigrantes por meio do ensino da língua portuguesa em Portugal, fato que considero igualmente relevante para se pensar o papel do ensino da língua portuguesa para estrangeiros, tendo em vista os movimentos migratórios de haitianos e senegaleses em direção ao Brasil. Com as propostas brasileiras que têm orientado o ensino de PLA, pretendo fornecer subsídios para a definição de parâmetros educacionais em conformidade com as demandas sociais, especialmente no que se refere aos recentes movimentos migratórios em direção ao Brasil, e a perspectiva de ensino da área de PLA no país, delineada ao longo deste trabalho.

## 4 ABORDAGEM DAS PROPOSTAS

Nesta etapa de meu trabalho, introduzo as análises das propostas portuguesas e brasileiras com uma contextualização da área de PLA no Brasil e em Portugal, a fim de apresentá-las como importantes ações políticas para a institucionalização do ensino de PLA. As apreciações críticas que seguem, tomando por base as propostas selecionadas, traçam um panorama geral da área de PLA, uma vez que são evidenciados os principais tópicos de abordagem dos textos tomando como ponto de partida a resposta às perguntas previstas nas categorias de análise.

### 4.1 A Área de Português como Língua Adicional no Brasil e em Portugal

As políticas linguísticas educacionais brasileiras voltadas ao ensino de PLA estiveram ligadas às ascensões econômica e política do Brasil no cenário internacional (DINIZ, 2012). Em razão disso, a demanda pela aprendizagem da língua portuguesa fez-se cada vez maior por parte de estudantes e de profissionais de diferentes áreas.

Além das modificações no cenário geopolítico, em termos educacionais, o Brasil passou a assumir um novo papel em âmbito mundial nos últimos anos. Nesse horizonte, de acordo com Schlatter *et al.* (2009), grande parte das universidades brasileiras tem investido em programas de internacionalização, em acordos bilaterais com instituições de outros países, visando ao intercâmbio de estudantes e de professores. Essas medidas são reflexos de diferentes políticas de Estado que buscam promover a permuta de conhecimento entre o Brasil e outros países, tais como o Programa Estudante Convênio Graduação (PEC-G) e o Programa Estudante Convênio Pós-Graduação (PEC-PG), por meio dos quais alunos de países em desenvolvimento podem estudar em universidades públicas brasileiras. Conforme Diniz (2012), entre 2003 e 2010, esses programas ofereceram vagas no Brasil a 4300 graduandos e 237 pós-graduandos de 14 países em desenvolvimento.

Esses e outros intercâmbios acabam por fomentar o ensino de língua portuguesa, seja trazendo estrangeiros para o Brasil (e, conseqüentemente, aumentando o ensino de PLA dentro do país), seja levando brasileiros para o exterior. Conforme informações disponíveis no site do Itamaraty<sup>5</sup>, o programa de leitorado tem recebido incentivo do governo nos últimos anos (40 leitores em 2006, 45 em 2008 e 53 em 2012), o que levou professores brasileiros a

---

<sup>5</sup> Dados disponíveis em: <<http://www.dc.mre.gov.br/lingua-e-literatura/leitorados>>. Acesso em: 26 mai 2016.

atuarem em universidades no exterior na área de PLA, promovendo o desenvolvimento e a visibilidade de tal ensino.

No caso de Portugal, o ensino de PLA está imbricado na institucionalização do chamado “Português Língua Não Materna (PLNM)” como área de estudo. O PLNM é também mais ou menos recente nos diferentes contextos educacionais – embora presente, diferentemente do Brasil, uma política e um planejamento que institucionalizam o PLA em diferentes domínios – e adquiriu espaço em função do atendimento das necessidades relacionadas ao fim do período ditatorial português.

Por sua vez, no que se refere às ex-colônias africanas língua oficial portuguesa, sabe-se que os processos de libertação nacional destas, assim como as subsequentes independências, desenharam um novo quadro situacional na educação, de uma forma geral, e na educação linguística de Portugal, em específico, gerando a demanda de políticas governamentais de acolhimento, em função de novos e numerosos fluxos migratórios em direção a Portugal. Dessa maneira, a descolonização das ex-colônias, cujo marco essencial remete à deposição do governo ditatorial português, em 25 de abril de 1975, deu início a uma modificação no sistema educacional de Portugal, como indicado na contextualização do documento *O Português para Falantes de Outras Línguas: o utilizador elementar no país de acolhimento* (2009)<sup>6</sup>, por conta da migração de meio milhão de cidadãos desses territórios, em sua maioria filhos de africanos, de portugueses, de timorenses e de indianos, que falavam línguas autóctones.

Assim, nas décadas seguintes, houve, pois, um aumento considerável no número de imigrantes vindos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Moçambique, dentre os quais uma grande parcela era falante de línguas autóctones ou de crioulos de base lexical portuguesa, o que configurou uma mudança significativa no perfil linguístico das escolas públicas, exigindo ações políticas comprometidas no acolhimento de imigrantes. Acresceram-se também a esse contexto diversificado os constantes movimentos migratórios provenientes da Europa Central e Leste e da Ásia, que substancialmente passaram a modificar o panorama sociolinguístico do país (JESUS, 2012).

O ensino para falantes de outras línguas coexistiu com políticas governamentais de Portugal voltadas aos próprios portugueses, por meio de ações que buscavam garantir o acesso às escolas do país a cidadãos com condições sociais e familiares desfavorecidas, antes

---

<sup>6</sup> Este documento é uma proposta de referencial destinada a adultos não-nativos que apresentam o nível correspondente a A2 do Quadro Europeu Comum de Referência (QECR). No site da Direção-Geral de Educação, o documento é apresentado na aba ‘recursos’, como material disponível para profissionais envolvidos no ensino de PLNM.

desprovidos do direito pleno à escolarização. Esse público socialmente marginalizado aproximava-se, quanto à parte das necessidades linguísticas, daquele proveniente das ex-colônias, na medida em que ambos tinham certo distanciamento em relação à norma padrão do português. Desse modo, conforme Pinto (2005), em meados dos anos 80, esses fatores contextuais, alinhados, foram responsáveis pelo estabelecimento progressivo do PLNM como área de estudo e por seu fortalecimento do ponto de vista político, sendo denominado ora como Português Língua Estrangeira (PLE), ora como Português Língua Segunda (PLS). Frente a esse cenário, o Ministério da Educação de Portugal teve importante papel no planejamento de políticas linguísticas, uma vez que, por meio do Decreto-Lei n.º 74/2004, definiu as medidas que seriam tomadas para a implementação do primeiro documento oficial voltado ao ensino de português para estrangeiros em contexto escolar – dos ensinos primário e secundário portugueses. Essa ação tinha como objetivo central a instauração de uma política que conseguisse lidar com os novos perfis linguísticos – oriundos de modificações sociais ocorridas durante cerca de três décadas em função das diferentes migrações –, os quais configuraram uma heterogeneidade linguística com a qual os profissionais da educação não sabiam lidar.

Na esteira das políticas linguísticas portuguesas que focalizaram o contexto de ensino de português para estrangeiros, o acolhimento de filhos de imigrantes nas escolas públicas portuguesas foi, em uma primeira instância, uma das maiores prioridades governamentais. Por essa razão, a publicação, em julho de 2005, de “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Documento Orientador” mostrou-se de absoluta relevância, pois representou a integração de um novo alunado à comunidade escolar portuguesa, composto por imigrantes que tinham urgente necessidade de aprender a língua portuguesa como veículo de acesso aos conhecimentos previstos no currículo escolar. Tal instrumento de orientação curricular nasceu na sequência das disposições do Decreto-Lei n.º 6/2001, que incumbiu às escolas portuguesas a tarefa de dar acesso a atividades relativas à aprendizagem de português como língua estrangeira, e forneceu os primeiros parâmetros para o surgimento, dois anos mais tarde, de uma disciplina escolar de ensino de português como segunda língua (ou língua veicular).

Para uma contextualização pormenorizada dos fatores sociolinguísticos que levaram às políticas educacionais implementadas pelo Estado português, também em 2005 foi disponibilizado publicamente o documento Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas. Nesse documento, fez-se uma explanação acerca do que se entendia por uma transição de um espaço linguístico escolar homogêneo a uma situação de



heterogeneidade que exigia dos sistemas educativos esforços emergenciais para o acolhimento de perfis linguísticos outros.

Desse modo, nos anos finais do século XX, uma unificação curricular, que possuía como mote a definição dos novos perfis do alunado e o acolhimento dos diferentes contextos locais, foi instituída como projeto governamental que visava à formação de uma mentalidade curricular por parte dos atores educacionais (LEITE, 2014). Novas diretrizes para o ensino de português como língua estrangeira institucionalizaram, pois, essa modalidade de ensino nos três primeiros ciclos escolares portugueses – com a publicação do Documento Orientador, em 2005 e, dois anos mais tarde, com a implementação das Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário – e deram também vazão para a definição do ensino de português em contextos outros, extraterritoriais, com a construção e experimentação, entre 2002 e 2007, do Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuaREPE). No despacho n.º 21 787/2005, no qual o QuaREPE é instituído como o documento de base para uma modalidade especial de ensino, o Ensino Português no Estrangeiro (EPE), indicam-se os instrumentos e as políticas que serviram de referência para a construção do então documento, dentre as quais se destaca o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR) – documento orientador do ensino de línguas estrangeiras– e o Portfólio Europeu das Línguas, ambos de 2001.

No caso do Brasil, em função do investimento na aprendizagem do português e do espanhol no âmbito do Mercosul e, igualmente, pelo crescimento político-econômico brasileiro no cenário mundial, desvelou-se uma crescente procura por cursos de graduação e de pós-graduação no país por parte de estudantes estrangeiros (CARVALHO e SCHLATTER, 2011, p. 268). Esse interesse cada vez mais sistemático pelo Brasil acabou por fazer progressivamente mais necessária a comprovação de proficiência na língua oficial falada no país. Para lidar com tal quadro situacional, o Ministério da Educação brasileiro desenvolveu e institucionalizou a obrigatoriedade do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), o qual, atualmente, no que toca à área de PLA, como apresenta Dorigon (2016), é um importante instrumento de política linguística em território brasileiro, com grande impacto sobre os processos educacionais.

A partir da implementação de tal Certificado, muitas pesquisas têm se debruçado direta ou indiretamente sobre os efeitos retroativos do Exame em cursos de português para estrangeiros dentro e fora do Brasil (VARELA, 2002; OHLWEILER, 2006; SILVA, 2006); YAN, 2008; LI, 2009; COSTA, 2013, entre outros). Para além de seu impacto, que acaba por

lhe designar um papel significativo como ponto de referência para novas práticas didático-pedagógicas, o Exame, bem como os manuais e os guias que dão suporte a candidatos e a aplicadores, não se constituem, evidentemente, como orientações curriculares. Nessa medida, pesquisas como as empreendidas por Kraemer (2012) e por Mittelstadt (2013) reforçam a necessidade da constituição de orientações curriculares e pedagógicas voltadas ao ensino de PLA no Brasil, tendo em vista, especialmente, a internacionalização das universidades.

Essa mesma necessidade tem sido cada vez mais verificada em função da nova situação da imigração no Brasil. Nos últimos anos, notadamente de 2010 a 2015, houve aumento significativo no número de vistos humanitários – ou, ainda, de trabalho –, concedidos a contingentes oriundos, sobretudo, de países centro-americanos, africanos e do médio oriente<sup>7</sup> (BRASIL, 2016). A esse propósito, o relatório do “Projeto Estudos sobre Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral” (2014), através de uma entrevista realizada com 340 haitianos das cidades de Belo Horizonte, São Paulo, Curitiba e Porto Velho, apontou como maior fonte de problemas enfrentados por imigrantes haitianos o desconhecimento da língua portuguesa. Em busca de trabalho, esses imigrantes, portanto, em sua maioria, não possuem pouco ou nenhum conhecimentos de língua portuguesa. Sendo assim, essa realidade apresenta um novo desafio para a área de PLA, que agora tem se deparado com a necessidade de ensinar esses profissionais e capacitá-los para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania no Brasil, mas que também tem lidado com a necessidade, em alusão ao ocorrido em Portugal, de se pensar o ensino de PLA para os filhos desses imigrantes, que entram na escola brasileira sem saber português.

## 4.2 Análise das Propostas Portuguesas

### 4.2.1 *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador*

O primeiro documento orientador do ensino de PLA em Portugal a ser analisado neste trabalho, o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador, é uma política linguística que traça, em linhas gerais, os princípios e os objetivos estratégicos, assim como as medidas de acolhimento necessárias para a melhor integração de

---

<sup>7</sup> De acordo com dados fornecidos pelo Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), em 2010, foram 966 solicitações de refúgio no Brasil, para os quais se concede um visto humanitário, passando para o número de 28.670 pedidos em 2015, tendo como origem, sobretudo, Haiti e Senegal. Estes e outros dados estão disponíveis no site do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR): <[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema\\_de\\_Refugio\\_brasileiro\\_-\\_Refugio\\_em\\_numeros\\_-\\_05\\_05\\_2016.pdf?view=1](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016.pdf?view=1)>.

imigrantes no contexto escolar português. Dessa maneira, esse documento não sugere uma proposta de progressão curricular para o ensino de PLA; antes, coloca-se como um documento que gera subsídios para a definição de parâmetros adequados à realidade social e linguística do país nele contextualizada. A análise desse documento estará, por esse motivo, centrada sobre a primeira categoria de análise proposta, a partir da qual busco delimitá-lo como um instrumento de política linguística que se insere em um contexto sócio-histórico determinado e que descreve o papel do ensino e da instituição escolar, de maneira ampla, e da aprendizagem da língua portuguesa, de maneira específica, para o acolhimento dos novos perfis linguísticos.

Para lidar com as modificações sociais e linguísticas ocorridas em Portugal ao longo de cerca de três décadas, como alude o próprio documento, fez-se necessário o planejamento de uma política de integração social, cultural e profissional para crianças e jovens filhos de imigrantes, que passaram a residir no país entre finais do século XX e início do século XXI. Com a finalidade de estabelecer os princípios norteadores das políticas linguísticas que seriam ainda elaboradas pelo governo de Portugal, a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, órgão de apoio educativo responsável pela gestão de estratégias e o planejamento de políticas linguísticas, tais como documentos normativos, elaborou o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador, publicado em julho de 2005.

É interessante notar que o Documento Orientador, enquanto uma política pública, busca ancoragem e legitimação no quadro de políticas internacionais responsáveis pela garantia de direitos humanos comuns e dos imigrantes em particular, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos Culturais como Direitos Humanos (1970), a Convenção Europeia sobre o Estatuto do Trabalhador Migrante (1977) e a Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2003). Além das referidas disposições internacionais, é feita uma listagem das regulamentações nacionais portuguesas, anteriores à publicação do Documento Orientador – cuja primeira política alude ao Despacho n.º 123/1989, no qual fica disposto o apoio pedagógico complementar na língua portuguesa a filhos de migrantes oriundos da União Europeia –, relacionadas às garantias educacionais, que assinalam uma preocupação do Estado em fazer cumprir uma política efetiva de acolhimento.

Todas as medidas necessárias, os princípios e os objetivos elencados no Documento Orientador estão a serviço da institucionalização de medidas de acolhimento e de escolarização de imigrantes ou de filhos de imigrantes. Com base no exercício da autonomia, da administração e da gestão de estabelecimentos públicos de educação, previsto no Decreto-

Lei n.º 115-A/98, as orientações do documento reforçam a imprescindibilidade das escolas em criar projetos educativos que contemplem princípios, valores, metas e estratégias de integração e de acesso de todos os alunos ao currículo nacional comum. Além disso, seria de igual papel da escola a integração do indivíduo nas comunidades escolares de maneira ampla e não apenas no ambiente escolar. Uma vez a escola como instituição de formação cidadã, faz também parte de seu papel como instituição autônoma a articulação de docentes, de não docentes, de alunos, de pais de alunos e de representantes das comunidades pela conscientização de uma concepção intercultural de currículo e de sociedade.

O documento apresenta uma discussão que coloca o ensino em relação direta com a realidade social com a qual as orientações nele contidas pretendem lidar. Nessa medida, são fornecidos dados estatísticos sobre a imigração em Portugal e o seu impacto no ensino, delimitando em 120 o número de nacionalidades presentes nos diferentes contextos escolares, com o intuito de definir as necessidades da nova população escolar. O diagnóstico apresentado se apoia em um enquadramento inicial e sintético que evidencia a presença salutar, na época, de estudantes estrangeiros (cerca de 90 mil) a frequentarem o sistema educativo português, apontada em levantamento realizado em setembro de 2004 pela *Rede Eurydice* – rede institucional de atualização e de difusão de informações sobre políticas e sobre sistemas educativos europeus, financiada pela Comissão Europeia. Sendo assim, o documento sustenta, com o enquadramento migratório, a justificativa para a delimitação das necessidades implicadas no acesso à língua portuguesa, aos saberes escolares e à cultura do país de acolhimento.

Com vistas a contribuir para uma política de atuação efetiva sobre o novo panorama linguístico e social que em Portugal passou a ser desenhado, o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador (2005) traz o ensino, logo em suas páginas iniciais, delimitado à instituição escolar, pensada como espaço de acesso à cidadania, onde agentes educativos (e, evidentemente, de políticas linguísticas) poderiam exercer um importante papel para a criação de condições de acolhimento e de acompanhamento escolar do imigrante. Para o documento, contudo, é necessária uma nova mentalidade na cultura escolar para a garantia de integração na escola e de exercício da cidadania, uma vez que novas práticas de ensino passaram a ganhar lugar no espaço escolar, tendo em vista a necessidade de iniciação à língua portuguesa como meio de acesso ao currículo comum das escolas por parte desses imigrantes.

Desse modo, os objetivos relativos aos esforços das escolas para lidar com a nova realidade sociocultural colocam em evidência a importância dos princípios de reorganização e

gestão do currículo dos ensino básico e secundário portugueses, previstos respectivamente nos Decreto-Lei n.º 6/2001 e n.º 74/2004. Com a aprovação de uma reorganização curricular do ensino básico, o Artigo 8.º daquele decreto incorre sobre a importância da língua portuguesa como língua veicular, na medida em que essa língua segunda se coloca como o meio pelo qual são alcançados os saberes escolares. Nessa medida, salienta-se ser dever das escolas portuguesas “proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” (PORTUGAL, 2001, p. 260). Os objetivos linguísticos, portanto, estariam ligados a outro,

[...] de integração, que aparece enquanto direito do aluno de entrar em contato com o currículo nacional em quaisquer níveis (ensino básico ou secundário) ou modalidades de ensino (cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos do ensino artístico especializado, etc., cuja oferta dá-se conforme o nível de ensino), que deverá contribuir ao desenvolvimento da cidadania (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 276).

Ainda que o PLNM não houvesse se instituído como uma disciplina prevista no currículo da educação básica portuguesa quando da publicação do documento de 2005, passa a ser prevista na legislação a obrigatoriedade da realização de atividades pedagógicas que contemplem o contato do aluno com a língua portuguesa, isso porque o primeiro documento orientador do ensino de PLA português apresentava-se no seguimento de uma política de acesso implementada pelo Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, publicado pelo Ministério da Educação em 1998, para o qual a escola “precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo” (PORTUGAL, 2001, p. 258).

Por se assumir como um documento orientador do ensino, o texto não apresenta uma descrição pormenorizada de alternativas para a inclusão de seu público-alvo em outros contextos que não sejam o escolar. Acredita-se, contudo, que ao se fornecerem subsídios para a integração dos alunos ao ambiente escolar, por meio, especialmente, da instrumentalização do português como língua veicular, facilitar-se-ia a convivência fora do ambiente escolar.

Entre as medidas previstas no Documento Orientador para a integração de novos aprendizes, a primeira delas refere-se à organização dos processos de aprendizagem individual e de inserção escolar do aluno, as quais compreendem, para além de questões administrativas de sua inscrição, um conjunto de questões a serem avaliadas por uma equipe multidisciplinar e multilíngue em relação à aprendizagem do estudante, nos diferentes

componentes curriculares. Para tanto, é elementar que haja a definição do perfil tanto escolar quanto linguístico do aluno (determinando sua língua materna e sua proficiência em língua portuguesa e em demais línguas de seu domínio) e a apuração de informações acerca das situações de escolarização anteriores, uma vez que são essas vivências com as línguas - principalmente, com a língua materna - que definem as condições de aprendizagem do português como língua adicional. Em complementaridade a essa primeira medida, o instrumento de políticas linguísticas ainda apresenta duas outras, as quais dispõem sobre a criação de uma equipe multidisciplinar e multilíngue para cada escola, cujo papel é o de procurar por estratégias para a melhor adaptação de alunos estrangeiros a ambientes escolares novos, e evidenciam a aplicabilidade das medidas avaliativas propostas pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), respectivamente. Em decorrência dos trabalhos empreendidos por essa equipe, composta em cooperação por atores educacionais, efetivam-se os princípios e os objetivos descritos no Documento Orientador, para a integração de alunos falantes de outras línguas, que não o português, em contexto escolar.

Enquanto as medidas de acolhimento assentavam-se na administração e na configuração escolar para a assistência e para a integração do aluno estrangeiro, ou do filho de estrangeiros, à escola e à comunidade escolar, as medidas de escolarização, por sua vez, estabelecem as variáveis implicadas na elaboração de orientações curriculares que embasem as práticas de ensino. Embora o documento de 2005 não forneça propostas concretas, ele surge como instrumento de afirmação política para a geração de subsídios que tornem possível a constituição de parâmetros curriculares voltados ao contexto de ensino de PLNМ na educação básica portuguesa.

Para tanto, o texto propõe quatro medidas que são resumidas, neste trabalho, para fins de contraste entre proposta de elaboração e homologação governamental: a cargo das escolas ficaria a criação de grupos de níveis, contemplando os níveis previstos no QECR, sob três divisões, a saber, Iniciante (A1, A2), Intermediário (B1) e Avançado (B2, C1). Formados por alunos, esses grupos são de responsabilidade dos professores de Língua Portuguesa, os quais seriam o diálogo entre a progressão individual de competências dos alunos e o trabalho exercido pela equipe multidisciplinar e multilíngue.

A proposta, em si, de criação de um referencial nacional para o ensino de PLNМ no currículo nacional, prevê o atendimento a todos os níveis da educação básica e tem como centro princípios, objetivos e competências linguísticas do Ensino Básico ao Secundário. Para a sistematização desses fatores, far-se-iam presentes em um possível instrumento, como alude o Documento Orientador, sugestões metodológicas que visassem à definição de critérios de

avaliação, assim como sugestões concretas de atividades escolares e comunitárias – e de trabalho, de uma forma geral –, que levem em conta a transversalidade da língua portuguesa como veículo para o acesso aos demais conhecimentos escolares.

Quando da publicação do Documento Orientador, o PLNM não havia ainda se constituído como uma disciplina do currículo da educação básica; nessa medida, as orientações dadas pelo documento apontam para a possibilidade de a escola introduzir disciplinas voltadas à aprendizagem da língua do país de acolhimento, ou mesmo à introdução às culturas portuguesas, para o estímulo de atividades curriculares ou extraclasse. Refere-se também a possibilidade da criação de cursos livres das línguas faladas pelos aprendizes, de maneira a efetivar, portanto, a relação entre a comunidade e as famílias que em Portugal buscam construir uma nova vida.

O documento descreve ainda os níveis de intervenção e de atuação dos Serviços Centrais do Ministério da Educação, dos Serviços Regionais e dos Serviços Locais, com vistas a garantir todas as informações anteriormente descritas. Nesse meandro, a elaboração das denominadas Orientações Nacionais são explicitadas no documento de 2005 como de responsabilidade do primeiro nível, ministerial, e parecem representar a proposta desta política linguística.

Embora dados como os fornecidos pelos Relatórios de PLNM de 2005 e de 2006-2008, disponíveis no site da Direção-Geral da Educação<sup>8</sup>, veiculem, em números, que as ações previstas no Documento Orientador estiveram de fato presentes em diferentes escolas, eles não comprovam a eficácia na implementação dessa política linguística. Esse fato muitas vezes se deve à política linguística instrucional da escola – à gestão, de acordo com o modelo conceitual de Spolsky (2006) –, mas também se faz em função da divisão da autoridade sobre os programas escolares, geralmente delegada a vários níveis de controle, o que implica, por conseguinte, “em diferentes efeitos no estabelecimento e na implementação de programas linguísticos e escolares” (SPOLSKY, 2016, p. 41).

Nesse mesmo sentido, Fontes (2013) apresenta um contraponto negativo quanto às disposições presentes no *Documento Orientador*, embora as considere importantes esforços governamentais para a definição de caminhos a serem seguidos para o acolhimento de imigrantes na educação básica – o que, sem dúvida, teve papel preponderante na definição das orientações publicadas em 2008, analisadas a seguir.

---

<sup>8</sup> Os relatórios mencionados estão disponíveis em <<http://www.dge.mec.pt/portugues-lingua-nao-materna>>.

A autora ressalta a necessidade de se ter em mente as condições reais de planificação, isto é, de inserção e efetivação do documento no panorama educacional português, fato esse que se traduz em um distanciamento entre proposta e materialização, visto que

Às escolas é, aparentemente, dada liberdade para organizarem o trabalho de PLNM, mas não existem, no terreno, possibilidades reais de o operacionalizar. Há falta de horas para apoio e produção de materiais adequados, há falta de professores experimentados nesta área, continua a haver uma grande falta de articulação entre a investigação realizada nas Universidades e as escolas básicas e secundárias (FONTES, 2013, p. 6).

Apesar disso, cabe ressaltar a importância do Documento Orientador como um primeiro passo para o estabelecimento do PLNM, conjuntamente com o Despacho n.º 7/2006, de 6 de fevereiro, que define, para tal contexto de ensino, avaliação e atividades curriculares e extracurriculares para o ensino primário, e com o Despacho n.º 30/2007, de 10 de agosto, que regulamenta o PLNM, no âmbito do ensino secundário, como equivalente, em um primeiro momento, à disciplina de português. Esse documento, portanto, associado às Orientações Curriculares (2008) e ao QuaREPE (2009), forneceu subsídios para que, a partir do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, o PLNM se constituísse, finalmente, como uma disciplina integrante do currículo dos ensinos básico e secundário.

#### *4.2.2 Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário*

O Documento Orientador, como se pôde observar, representou uma política linguística que fornecia linhas gerais para o acolhimento dos públicos-alvo nos ensinos básico e secundário. Além disso, elencou os fatores indispensáveis para a elaboração de referenciais curriculares próprios ao ensino de PLNM. Em 2008, as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) – Ensino Secundário surgem como uma importante conquista no âmbito educacional, porque são homologadas com o intuito de apresentar especificidades metodológicas e curriculares para uma disciplina específica de ensino de língua portuguesa para estrangeiros que seria introduzida na educação básica portuguesa: o Português Língua Não Materna (PLNM).

Conforme dados do Observatório das Imigrações, em 2014, encontravam-se matriculados nessa disciplina alunos de 36 nacionalidades diferentes em Portugal Continental. O quadro a seguir apresenta o número de matrículas efetuadas entre os períodos de 2008/2009



– período que coincide com a publicação das Orientações Programáticas – e de 2012/2013, segundo as regiões do mundo:

Tabela 1 – Alunos matriculados na disciplina de PLNM em Portugal por nacionalidade

Nacionalidade	2008/2009	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013
África	22,3	31,8	27,7	36,9	43,6
América	1,6	0,6	4,6	1,6	1,0
Ásia	2,6	8,8	6,5	10,3	11,3
UE27	4,6	4,6	5,2	8,1	9,8
Europa de Leste	12,1	13,4	15,3	12,2	11,6
Outros países europa	0,8	0,9	0,6	0,4	0,3
<b>Portugueses</b>	<b>56,0</b>	<b>40,0</b>	<b>40,0</b>	<b>30,5</b>	<b>22,5</b>
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>
Total (nº absolutos)	761	702	1.014	3.094	2.199

Fonte: Oliveira e Gomes (2014, p.156)

Tendo em vista as relações apresentadas no quadro acima, observa-se que as ações governamentais voltadas ao acolhimento de imigrantes por meio do ensino de PLA fizeram-se necessárias para uma reorganização das instituições escolares em função dos fluxos migratórios em direção a Portugal, uma vez que o país passou progressivamente de uma situação linguística relativamente homogênea para outra heterogênea. Tanto o documento de 2005 quanto o de 2008 procuravam enfocar o atendimento de públicos carentes de ações que tornem possíveis a vida escolar, especialmente no que toca ao alcance dos conhecimentos construídos dentro da escola, e, evidentemente, a vida em sociedade. As Orientações, nesse sentido, destacam a importância das políticas empreendidas com este documento de 2008 em relação ao advento da política que o precedeu, o Documento Orientador, considerando-se que os princípios nele descritos deram relevo às necessidades (linguística, curricular e integrativa) dos públicos aprendentes, bem como aos objetivos a serem alcançados, para o estabelecimento do PLNM no currículo da educação básica portuguesa.

No site da Direção-Geral de Educação, do Ministério da Educação de Portugal, o título “Princípios Orientadores do Ensino de PLNM” introduz a descrição das Orientações Programáticas como um documento de referência que, embora voltado para o nível secundário de ensino, seria adaptável para toda a escolarização básica portuguesa<sup>9</sup>. O

<sup>9</sup> Concernente aos textos disponíveis online pela Direção-Geral de Educação, cabe ressaltar o espaço reservado no ambiente virtual a uma proposta de orientações programáticas – portanto não homologada – para os níveis básico e secundário de ensino, circunscritas no título “Estudo e Projetos” e no subtítulo “Avaliação de Impacto e Medidas Prospetivas para a Oferta do Português Língua Não Materna (PLNM) no Sistema Educativo Português”. Na parte inicial dessa proposta orientadora, o texto é situado como um resultado da avaliação dos

documento está enquadrado, assim, como uma política pública educacional, embora a medida de elaboração de orientações nacionais para o ensino de PLN, tal como pressupunha em 2005 o Documento Orientador, não se efetive com a publicação das Orientações Programáticas, visto que estas não contemplam todos os níveis de ensino previstos no documento de base e não apresentam sugestões de atividades para serem realizadas em sala de aula, na comunidade e na escola.

O documento de 2008 apresenta orientações teóricas e metodológicas gerais, que guiam professores para o ajuste dos recursos necessários para a inserção dos alunos imigrantes no país de acolhimento. As orientações teóricas giram em torno da descrição dos conceitos de língua de comunicação e de língua de escolarização, de modo a se introduzir uma discussão a respeito da aquisição de língua adicional na escola do país de acolhimento. Nesse processo, a língua exerce um papel muito relevante, pois, no caso dos filhos de imigrantes, é tanto necessário o aprendizado da língua para a comunicação quanto para o acesso aos currículos nacionais. Relacionadas à aquisição, são descritas brevemente sete tipos de competências, já que o documento explicita o fato de o uso adequado de uma língua pressupor o domínio dessas mesmas competências, que estariam no interior da chamada competência comunicativa.

Em todos os níveis considera-se como centro do ensino de PLA o desenvolvimento de competências, com ênfase inicial nas competências lexicais e gramaticais (com o fornecimento de vocabulários base e de estruturas que possibilitem a compreensão básica de cada uma das disciplinas do currículo) e o progresso, no nível intermediário, das demais competências, com ênfase no desenvolvimento metadiscursivo e metalinguístico, aliadas ao trabalho com os mesmos objetivos e conteúdos do ensino de português como língua materna. No nível avançado, por fim, tem-se uma descrição que se aplicaria, igualmente, aos dois níveis anteriores, uma vez que se atenta novamente à necessidade de se possibilitar o acompanhamento do currículo nacional, mas também ao desenvolvimento linguístico e o contato com a literatura portuguesa. Nota-se uma tentativa do texto de suprir, posteriormente, eventuais lacunas das orientações iniciais; no entanto, por apresentar orientações de caráter mais teórico que operacionalizado, fica a critério do professor a sistematização e a aplicabilidade dessas orientações.

---

impactos circunscritos pelas medidas de acolhimento implementadas por Portugal nos contextos educacionais, desde a institucionalização do PLN. Por não representar uma política linguística que se tenha factualmente efetivado na educação básica portuguesa, o seu conteúdo não será explorado neste trabalho; considera-se, no entanto, a importância de se mencionar a sua existência, tendo em vista que todos os documentos produzidos pelo Estado português surgiram a partir de pesquisas que buscavam mapear o perfil de alunos e professores e compreender as práticas iniciais de ensino de PLN, anteriores à implementação de disciplinas.

O documento ressalta a importância de se levar em conta, no ensino-aprendizagem, a heterogeneidade linguística do país, uma vez que ela é associada a uma série de aspectos a partir dos quais se pode inferir o suporte ou a transposição de elementos da língua materna para aprendizagem da língua-alvo, uma vez que as peculiaridades de processamento e de produção das línguas de socialização dos sujeitos importam de tal maneira que são explicitadas como fatores intervenientes na aprendizagem da língua-alvo, nomeadamente na aquisição e produção por parte do aprendiz.

Para aprendizagem da língua-alvo, no que compete à heterogeneidade linguística, estariam implicados uma série de fatores centrados, sobretudo, em aspectos linguísticos relacionados à língua materna dos alunos, tais como a dificuldade ou não de distinção entre o sistema fonológico do português e o de sua língua materna – isto é, das diferentes capacidades de produção e de discriminação de sons –, pelo desconhecimento das unidades semânticas, que pressupõe um desconhecimento da segmentação das palavras, e pela diferença entre o sistema alfabético, do qual faz uso o português, e outros sistemas, o que implica na capacidade de associação som/grafia pelos alunos.

O documento explicita também a sua concepção de uso da língua, subjacente às reflexões empreendidas, como o domínio progressivo da competência comunicativa, compreendendo seis dimensões gerais de comunicação: competência lexical; competência gramatical; competência sociolinguística, competência pragmática; competência discursiva; e competência estratégica. As duas primeiras explicitam uma concepção de língua como sistema de associações, combinações e de encaixes de estruturas; a aquisição de língua é concebida como o conhecimento de palavras e suas propriedades e de unidades de sentido, as quais subsidiariam a construção de uma gramática pelo falante, proporcionando, progressivamente, uma aproximação em relação à gramática dos falantes nativos da língua-alvo.

É dada importância, além disso, ao aspecto fonológico, com o qual é recomendado que se faça exercícios de discriminação e de repetição de sons, para a distinção entre palavras, e de reconhecimento de aspectos como entoação, pausas e ritmo, para a distinção entre enunciados afirmativos, interrogativos e exclamativos, sem menção ao contexto para a produção de estruturas linguísticas. Para o trabalho em sala de aula, nesse sentido, o documento propõe a separação dos níveis de análise linguística, ainda que ressalte a dificuldade de se fazer isso em sala de aula, e considera, nesse sentido, esses aspectos linguísticos como os conteúdos a serem privilegiados no ensino e na aprendizagem de PLN. M.

As Orientações Programáticas pautam-se genericamente nas problemáticas também presentes no Documento Orientador. Complementando-as com a exposição de reflexões teórico-metodológicas para o ensino de PLN, aquele documento intermedeia a leitura dos quadros que são apresentados à guisa de seu fim, nos quais são contemplados conteúdos e competências distribuídos em dois dos grupos de níveis, a saber, Iniciante (A1, A2) e Intermediário (B1), ambos propostos no documento de 2005, com base no QECR. Desse modo, esses quadros – de atividades e de distribuição de conteúdos por níveis –, veiculam conteúdos e as competências, trazendo uma noção de atividade não como prática de inserção na escola e em sociedade, mas, predominantemente, como reconhecimento de estruturas linguísticas, que, seguindo a linha de raciocínio apresentada pelo documento, forneceria o necessário para a inserção nestes contextos.

O documento fornece sugestões de gêneros do discurso, tratados no texto como ‘formatos textuais’, a serem trabalhados com os níveis A1, A2 e B1. A apresentação desse elenco de textos está relacionada à *aquisição/desenvolvimento da competência discursiva*, porque, segundo o documento, a diversidade de textos possibilitaria ao aluno a atualização de diferentes tipos de discurso.

Quadro 2 – Formatos textuais das Orientações Programáticas para os níveis A1 e A2

<b>SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS</b>	<b>FORMATOS TEXTUAIS</b>
<b>DIALOGAIS</b>	Micro-conversações sobre temas do quotidiano Entrevistas
<b>DESCRITIVAS</b>	Formulários Documentos de identificação Fichas escolares
<b>NARRATIVAS</b>	Relatos breves sobre temas do quotidiano Relato de ocorrências Pequena biografia Página de diário Pequena notícia Postal de férias Carta informal Mensagem electrónica SMS
<b>EXPOSITIVAS</b>	Exposições orais Blocos de informação simples: explicação de mensagens icónicas, de quadros, tabelas, gráficos, esquemas Verbetes de dicionário Excertos de manual escolar Sites
<b>ARGUMENTATIVAS</b>	Slogan publicitário Textos publicitários breves Pequenos textos de opinião
<b>INJUNTIVAS</b>	Recados Ordens Avisos Directivas em contexto de trabalho escolar Lettreiros Instruções de preenchimento de formulários Instruções de utilização de equipamentos Slogans publicitários

Fonte: Portugal (2009, p. 26)

Conforme se percebe a partir da leitura/interpretação (do exame) do Quadro 2, está previsto o trabalho com diferentes gêneros textuais, mas não estão explícitos aspectos de interlocução a partir dos gêneros sugeridos, uma vez que estes parecem funcionar como pretextos para o uso de estruturas linguísticas específicas para o processo de coesão textual, como se observa no quadro sobre conteúdos de aprendizagem, reproduzido a seguir. Acredito que a sugestão de gêneros feita poderia ter sido mais explorada também ao longo das orientações, como forma de sistematizar algumas considerações presentes no documento, com relação, por exemplo, a aspectos contextuais, que não são apresentados nos quadros, tendo em conta que os formatos são indicados aos professores, público-alvo do documento, sem uma sugestão para sistematização em sala de aula. Isso está associado também, suponho, à falta de uma maior descrição do documento sobre trabalhar com o texto e com os diferentes gêneros em sala de aula.

Quadro 3 – Distribuição de conteúdos segundo as Orientações Programáticas

Macro-competências	ACTOS DISCURSIVOS	CONTEÚDOS		
		LÉXICO-SEMÂNTICA	MORFOLOGIA SINTAXE	FONÉTICA FONOLOGIA
Compreensão do Oral / Produção Oral Interacção Compreensão / Produção escrita	Apresentar-se/apresentar outras pessoas em situação formal e informal	<b>Dados pessoais</b> Nome Apelido Morada Estado civil	Nome Determinante artigo Adjectivo qualificativo	Correspondência fonema/ grafema
	Cumprimentar / saudar/despedir-se	Marcadores sociolinguísticos de saudação, apresentação e despedida	Pronomes pessoais – formas tónicas e átonas Variante átona "se" com valor passivo	Sílabas átonas e tónicas
	Dar/pedir informações de carácter pessoal		Pronomes interrogativos	Unidades fónicas básicas.
	Cumprimentar / saudar/despedir-se	<b>Profissões</b>	Determinantes e pronomes demonstrativos	Entoação Frases declarativas, exclamativas, interrogativas e imperativas
	Dar/pedir instruções	<b>Países/ cidades</b>	Determinantes e pronomes possessivos	Ênfase prosódica
	Dar /aceitar conselhos Fazer /aceitar sugestões	<b>Família</b> Graus de parentesco	Quantificadores	
	Apresentar /aceitar propostas Formular um convite Aceitar/recusar um convite	Fórmulas de cortesia Formas de tratamento em situações de interacção social em meio social e escolar	Numerais Advérbios e locuções adverbiais de uso frequente: afirmação, negação, quantidade e grau	
	Pedir/oferecer e ajuda Aceitar/recusar ajuda	<b>A casa</b> Partes da casa Mobiliário Utensílios domésticos		
	Agradecer/ reagir a um agradecimento Pedir desculpas /aceitar pedidos de desculpa Felicitar			

Fonte: Portugal (2008, p. 27)

A partir do Quadro 3, é possível perceber a importância dada à realização de *actos discursivos*, ações das quais os alunos poderiam fazer uso independentemente do contexto. Embora se faça uma breve menção à necessidade do ensino da gramática considerando a situação de comunicação, as temáticas, supracitadas no documento como importantes para o

acolhimento de estrangeiros, não estão presentes nos quadros, dando-se lugar a um elenco de classes gramaticais. Ao mesmo tempo em que tem a intenção de orientar, o documento parece deixar de fornecer uma maior sistematização das ideias que veicula, por meio, por exemplo, de sugestões de atividades e/ou de tarefas.

Esse discurso é reforçado também na descrição da competência discursiva, em que se pode depreender o uso do texto como pretexto para a realização de atividades de fixação de estruturas gramaticais ligadas ao processo de coesão textual, em qualquer um dos níveis de proficiência. A própria competência estratégica, mencionada no texto como a “capacidade para usar o conhecimento linguístico e regular o discurso” (PORTUGAL, 2008, p. 12), está restrita a dois exemplos, um acerca da retenção de informações por meio de exercícios de preenchimento de lacunas de textos e outro sobre “interação controlada”.

No documento, são três as orientações metodológicas propriamente ditas, a saber, “recurso à metalinguagem”, “temas” e “materiais”, as quais orientam de que forma as práticas devem se constituir. Dentre elas, é válida a recuperação da descrição referente ao recurso à metalinguagem para a discussão sobre o ensino de gramática – ou de recursos gramaticais – em sala de aula, o que acaba por remeter à mesma discussão em contexto brasileiro. Nesse tópico do documento, existe a ressalva de que “o ensino da gramática deve ser implícito e não explícito” (PORTUGAL, 2008, p. 15), mas o seu estudo ganha um papel central tanto na descrição metodológica quanto nos quadros de níveis de proficiência. A metalinguagem, assim, é assumida como necessária, embora seja importante considerar a

flexibilidade no doseamento e grau de profundidade da explicitação metalinguística, atendendo não apenas ao nível de proficiência do aluno ao nível de escolaridade, mas também, e sobretudo, à regulação das etapas de aquisição e assimilação dos processos de aprendizagem (PORTUGAL, 2008, p. 15).

As Orientações Curriculares adotam um discurso ponderado em relação ao ensino da gramática e reforçam o uso de materiais didáticos que contemplem o trabalho da gramática em contexto, mas o que parece se refletir no desenvolvimento do texto é uma sobrevalorização dessa ideia, visto que, por exemplo, o discurso de ajustamento às necessidades dos alunos, presente no tópico sobre os temas a serem trabalhados em sala de aula, não retoma o trabalho contextualizado dos recursos gramaticais, e os quadros de níveis presentes ao fim do documento, abordados anteriormente neste trabalho, destacam os aspectos gramaticais como conteúdos de aprendizagem. Parece-me que as demandas mais prementes dos novos públicos deveriam ser também o ponto de partida para o levantamento dos recursos necessários para a realização de ações cotidianas, envolvidas na inserção desses alunos em

suas comunidades de acolhimento. Aparentemente, o ensino está concentrado sobre conteúdos gramaticais, os quais servem à realização de *actos discursivos*, isto é, de ações como “apresentar-se” ou “dar/pedir informações” e não a um uso da linguagem como o que se observa nos documentos brasileiros analisados neste trabalho.

Com relação a essa preocupação com as necessidades reais dos alunos, o documento português de 2008 introduz a competência sociolinguística, que ganha seu espaço de descrição, mas não é incluída nem no quadro de sugestão de atividades, nem no de conteúdos e competências. Essa constatação torna-se aparentemente incoerente, tendo em vista o espaço reservado pelo documento à consideração da heterogeneidade cultural dos alunos estrangeiros e dos filhos de estrangeiros no ensino de PLN. Esperava-se que ambos os quadros, ao elencarem atividades e gêneros textuais, abrissem espaço, de igual maneira, à reflexão sobre aspectos culturais – que compreendem comportamentos, hábitos sociais, organização política, etc. –, inerentes à competência em questão. Vê-se um elenco, pelo contrário, na interface léxico e semântica<sup>10</sup>, de assuntos que não estão vinculados a elementos concretos, às necessidades de acolhimento dos novos alunos, apesar de se poder inferir que o educador pode, a partir destes, selecionar os aspectos culturais a serem trabalhados.

Ainda com relação às competências elencadas pelo documento, a competência pragmática, que introduz uma importante discussão no documento a respeito dos aspectos de interlocução envolvidos na comunicação em diferentes contextos situacionais, não está sistematizada no quadro de conteúdos anteriormente reproduzido. Essa competência é apresentada como responsável pela atualização da competência sociolinguística em situações reais de comunicação, na medida em que se manifesta na seleção dos recursos linguísticos e dos conhecimentos relacionados à própria pragmática. Para isso, leva-se em consideração a mensagem veiculada, o modo de veiculação e as intenções de comunicação, aspectos relacionados à interlocução que parecem no plano da descrição, são parcialmente operacionalizados no documento que procede as Orientações Programáticas, o Quadro Europeu de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro, como se observará na próxima subseção de análise.

As práticas de uso da língua, depreende-se, são limitadas, visto que os alunos são aparentemente condicionados, nos primeiros níveis de aprendizagem da língua adicional, a

---

<sup>10</sup> As interfaces propostas pelo quadro, no qual os conteúdos de aprendizagem são distribuídos pelos grupos de níveis, são a única integração de competências apresentadas pelo documento oficial. Quanto à integração das macrocompetências (ouvir, interagir, falar, ler e escrever), sublinhada no segundo capítulo do documento, evidencia-se que ela não é contemplada nem no quadro de distribuição de competência, nem no de sugestão de atividades.

exercícios de completar, de associar ou de preencher, o que revela uma certa limitação do documento quanto ao próprio processo de ensino-aprendizagem. O documento parece aludir a uma necessidade de se considerar, no início do processo, práticas que exijam menos dos próprios alunos. Para o documento, essas práticas simplificadas dariam ao aluno, progressivamente, a capacidade de, por exemplo, expressar-se oralmente ou por escrito acerca de suas ideias pessoais (SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

No quadro de conteúdos e competências, no entanto, as práticas orais estão restritas aos *actos discursivos*, que, por serem bastante genéricos, parecem inviabilizar uma transposição didática que leve em consideração os elementos engendrados na descrição fornecida pelo documento acerca da competência pragmática. Com relação à constituição deste quadro, sendo assim, questiona-se a sua relevância à luz das orientações anteriormente descritas pelo documento, visto que ele deveria auxiliar o utilizador do documento nas práticas educacionais. Por esse viés, o documento apresenta uma proposta de organização do currículo pouco concreta do ponto de vista pedagógico, apenas delineando orientações gerais sobre tópicos aparentemente importantes para a aquisição do português como língua adicional.

#### 4.2.3 O Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro

O último instrumento de política linguística portuguesa analisado neste trabalho é o QuaREPE, publicado pela primeira vez em 2009, e sua parte complementar, o QuaREPE: Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação. Esse documento representou uma importante política de difusão da língua portuguesa, que remonta diretamente às demandas internacionais por cursos de Língua e Cultura Portuguesas, responsáveis pelo acolhimento de emigrados portugueses. Até a metade da década de 70, mais precisamente até 25 de abril de 1974, os cursos de Língua e Cultura Portuguesas ganharam uma ampla dimensão em Portugal (PORTUGAL, 2012).

De acordo com Pinto (2015), a partir dessa época, muda-se o quadro do ensino de PLA fora de Portugal, até então representado pelos filhos dos emigrados, e um novo fenômeno passa a exigir do país políticas linguísticas que abarcassem os contextos de ensino dos países africanos de língua oficial portuguesa, marcados por uma realidade sociolinguística plurilingue. Tanto para a realidade anterior a 1970 quanto para a que se desenhou posteriormente, o governo português propôs uma modalidade especial de ensino, o Ensino Português no Estrangeiro (EPE), que contempla, conforme o Despacho n.º 21/2005,



[...] por um lado, o ensino do português, abrangendo a rede de cursos de língua e cultura Portuguesas no estrangeiro, organizada tanto em regime integrado nos sistemas educativos dos países de acolhimento, como em regime paralelo (em horário pós-lectivo); por outro, o ensino em português, correspondendo à actividade das escolas portuguesas que ensinam não apenas o idioma português mas na língua portuguesa, sendo uma extensão no estrangeiro da rede de estabelecimentos de ensino público, e ainda às experiências de ensino em Português de algumas áreas disciplinares, no quadro de secções bilíngues ou internacionais de escolas estrangeiras (PORTUGAL, 2005, p. 14.486).

O mesmo despacho que dispõe a descrição acima reproduzida aprova o QuaREPE em carácter experimental. De modo a abarcar esses contextos outros de ensino de português para estrangeiros, em coexistência com as constantes mudanças da legislação, que traduzem as políticas linguísticas implementadas em razão do ensino do Português Língua Não Materna, o QuaREPE é instituído como uma política linguística de difusão internacional da língua portuguesa promovida por Portugal, que busca estabelecer diretrizes teórico-metodológicas e fornecer sugestões de trabalho para o ensino de português língua estrangeira (PLE), especialmente, e o de cultura portuguesa no exterior. No âmbito do EPE, o QuaREPE elenca as situações diferenciadas dos contextos de ensino de português e da cultura portuguesa para estrangeiros ou para cidadãos portugueses que residam fora de Portugal, que abarcam, em suma, o ensino de português para emigrados de Portugal, para lusodescendentes e para falantes de outras línguas.

O QuaREPE foi apresentado à comunidade internacional, de forma integral, por meio da publicação da Portaria n.º 914/2009. Esse documento toma como referência o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QEQR) e o Portfólio Europeu das Línguas, ambos produzidos pelo projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”, empreendido pela Divisão de Projectos Linguísticos do Conselho da Europa<sup>11</sup>. Essas políticas linguísticas levadas a cabo em território europeu estiveram na esteira de políticas anteriores, empreendidas pela União Europeia, cujo

[...] o interesse pela harmonização ou padronização do ensino de línguas resultava da instituição, em 1992, com o Tratado de Maastricht, da livre circulação de pessoas, o “fim das fronteiras”, e consequente mobilidade profissional. Foi com o mesmo tratado, fundamental no processo de integração europeia, que a Comunidade Económica Europeia deu lugar à União Europeia. Em 2001, Ano Europeu das Línguas, uma resolução da União Europeia recomendou a adoção do QEQR pelos sistemas de ensino dos seus estados-membros. Nesse mesmo ano, foi publicada a versão portuguesa do documento. Uma década depois, todo o ensino de línguas dependente do estado português está estruturado de acordo com o QEQR: o ensino das línguas estrangeiras disponíveis no ensino básico e secundário – inglês, francês,

<sup>11</sup> Segundo o site oficial da União Europeia, o Conselho da Europa é uma entidade “que define as orientações e prioridades políticas gerais da União Europeia”. Maiores informações estão disponíveis em <[http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/european-council/index\\_pt.htm](http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/european-council/index_pt.htm)>.

espanhol e alemão –, o ensino de português língua não-materna, também no básico e secundário, o ensino de PLE nas universidades e politécnicos portugueses e até os programas de português língua materna do ensino básico e secundário. O mesmo acontece com as diferentes modalidades de ensino de PLE no estrangeiro (PINTO, 2015, n.p.).

Devido às ações de continuidade das políticas linguísticas implementadas em contexto europeu, o propósito de se constituir uma base para a “elaboração de programas, definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação” (PORTUGAL, 2011a, p. 7) serve de fundamento para o QuaREPE, que se coloca como uma política linguística de integração, abarcando tanto os contextos anteriormente contemplados pela chamada rede de cursos de Língua e Cultura Portuguesas, quanto contextos da rede de Ensino Português no Estrangeiro (EPE). Com o objetivo de se contemplar esses direcionamentos de base, o documento, voltado especialmente para professores, organizadores de cursos (e de currículos, portanto), autores de materiais didáticos e demais atores educacionais é organizado em duas partes: uma primeira, representando orientações sobre competências a serem desenvolvidas, abordagem que remete indubitavelmente para os documentos anteriormente elaborados por Portugal, e sobre níveis de proficiência e seus respectivos descritores, e uma segunda parte, que apresenta um conjunto de tarefas, atividades, exercícios e recursos para avaliação.

O documento também faz menção à “perspectiva de ensino da língua portuguesa em alguns países do Mercosul” (PORTUGAL, 2011a, p. 6) sem descrever se representaria ou não uma oposição em relação à proposta apresentada por esse documento de alcance internacional, embora a leitura que se tenda a fazer, considerando o aspecto elencado como uma “situação diferenciada”, aponte para a existência de uma oposição de fato. Pode-se depreender, nesse sentido, um reconhecimento demarcado no documento da existência de perspectivas outras de ensino de português para estrangeiros, diferentes da apresentada pelo QuaREPE, fato este que é aqui explorado em relação ao contexto brasileiro, cujas propostas mostram-se em muitos aspectos diferentes das orientações portuguesas.

Esse instrumento de difusão da língua portuguesa tem como foco o fornecimento de recursos teórico-metodológicos que possibilitem aos professores da rede EPE desenvolverem em seus alunos competências gerais em português. Por representar políticas linguísticas de amplo alcance, há a ênfase no desenvolvimento da identidade plurilíngue e pluricultural de seus públicos-alvo e na difusão da cidadania portuguesa. Isso se dá em função da própria origem da rede EPE, para a qual o documento serve de suporte, que dá continuidade à rede de Língua e Cultura Portuguesas – rede essa detentora de um vasto histórico de promoção do

país e da língua que nele é falada. É o que se acaba por evidenciar, no caso do QuaREPE, através da apreciação inicial de sua segunda parte, na qual as temáticas sugeridas giram em torno de tarefas, atividades e exercícios que procuram dar ênfase à cultura nacional portuguesa.

Ao longo do documento pode-se inferir que as competências são organizadoras do currículo, estando no centro do ensino de PLA. O QuaREPE ancora-se em quatro grandes grupos de competências (linguísticas, sociolinguísticas, pragmáticas e estratégicas), dentro das quais outras competências estão imbricadas, todas propostas anteriormente pelo QECR. Por essa razão, o documento salvaguarda que, apesar de tomar como base as orientações comuns ao contexto europeu, as competências retomadas pretendem-se adaptadas aos contextos de ensino de EPE, muito embora esse movimento não esteja evidente na segunda parte do documento – com a operacionalização nas propostas didáticas.

O QuaREPE seleciona como orientação a explicitação do que seriam as competências lexical (de aprendizagem de expressões fixas ou de palavras isoladas) e gramatical (de aprendizagem dos recursos que a língua dispõe para o uso), ambas componentes das competências linguísticas. O uso da língua, nesse sentido, estaria relacionado à ativação dessas competências, na medida em que esta depende do

uso de estratégias adequadas aos contextos de uso da língua e realiza-se no desempenho das actividades linguísticas de recepção, produção, interacção e mediação, oralmente e por escrito, de textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos (PORTUGAL, 2011a, p. 5).

No entanto, como se verificará a posteriori, os textos e os temas parecem servir como um pretexto para o ensino de recursos gramaticais mais ou menos contextualizados. A seleção de temas conta com sugestões, tais como a identificação e caracterização pessoais, a vida privada, a casa, o ambiente, a escola, a alimentação; tempos livres, entre outros, é descontextualizada e não vincula os temas às esferas sociais específicas. A própria relação de interlocução, cuja importância é dada em uma primeira instância, é pouco esclarecida na descrição das orientações teóricas e metodológicas, sendo tratada na sugestão de tarefas e de atividades sem a definição de interlocutores reais e de propósitos comunicativos possíveis. Proporcionar o contato com situações reais de comunicação não parece ser o foco do ensino e da aprendizagem, muito embora o documento venha na sequência de políticas europeias de integração por meio da aprendizagem da língua do país de acolhimento.

Assim como nas Orientações Programáticas, as especificações das propostas didático-pedagógicas do QuaREPE me parecem estar pouco alinhadas com as políticas de

acolhimento; em outras palavras, parece haver pouca aproximação entre as demandas que deram origem à política pública educacional e o que é disponibilizado para que o professor saiba lidar com as especificidades do ensino de PLA. Por esse viés, os fatores sociais e históricos envolvidos no surgimento desses documentos são secundarizados, pois, em primeiro plano, é colocada a concepção de língua como sistema, como um conjunto de estruturas a serem dominadas, entendimento que relega aos aspectos culturais e a quaisquer debates em torno das necessidades dos aprendizes de PLA um caráter secundário (como pretexto, mais uma vez).

Essa tendência à falta de diálogo entre as orientações e a realidade social e histórica traduz-se em uma tentativa de incremento de elementos relacionados à cultura portuguesa, que parecem envolver pouco os alunos estrangeiros no contexto português, pois as tarefas não dão foco a esses elementos, tratando-os secundariamente. Nesse sentido, apesar de o documento prever “o ensino de português para falantes de outras línguas” (PORTUGAL, 2011a, p. 6), as propostas parecem mais voltadas ao ensino de português para lusodescendentes do que ao ensino de português para imigrantes residentes em Portugal, por exemplo. Assim, esse documento, também por seu alcance internacional, distancia-se sensivelmente do discurso empreendido pelos documentos anteriormente analisados. A concepção de ensino disseminada pelo QuaREPE é portuguesa e, assim, parece fazer jus ao título deste, “Quadro de Referência para o **ensino português** no estrangeiro” (grifo meu).

As competências relacionadas com outras áreas curriculares, que englobariam aspectos da cultura e da sociedade portuguesa, são introduzidas por uma série de ações (localizar, identificar, relacionar, observar etc.) que inter-relacionariam elementos simbólicos do país, mas que não apontam para o posicionamento crítico a respeito do tópico abordado, independente do grupo de nível almejado. Por esse ângulo, é importante ressaltar, quanto à relação entre língua e sociedade, e mesmo entre aquisição de língua estrangeira e consciência intercultural, a maneira como no QuaREPE: Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para Avaliação são contemplados aspectos – ou elementos – culturais da sociedade portuguesa: há, aparentemente, uma visão pouco associada de cultura e sociedade nesse instrumento complementar: a cultura ou os conhecimentos diversos a respeito do país são tomados, ao longo de todas as propostas didáticas, como pretextos para o uso descontextualizado da língua.


Na sugestão de trabalho para o público de 11 a 14 anos, do nível de proficiência B1 de acordo com o QECR, por exemplo, é selecionada como temática ‘Tempos livres’. Sendo assim, ligadas a ela, as quatro tarefas reproduzidas a seguir giram em torno da organização de

um plano de viagem e da produção de textos (orais e escritos) que não solicitam ao aluno pensar sobre eventuais propósitos de escrita e muito menos em interlocutores possíveis. Acredito que os aspectos ligados à interlocução, tais como interlocutor e propósito, são importantes para se refletir o uso da linguagem. Para a realização dessas tarefas, o que me parece estar em foco é o cumprimento dos *actos discursivos* – ou funções comunicativas –, em alusão ao que também é recorrente no quadro de conteúdos das Orientações Programáticas de 2008, que nos enunciados abaixo estão representados pelos verbos.

Figura 1 – Sugestão de Trabalho do QuaREPE para o Nível B1 do QECR






SUGESTÕES DE TRABALHO

PÚBLICO: 11 - 14 anos



**TEMA:** Tempos livres

**1. Descobrir os lugares que a Lúcia vai ver nas próximas férias em Portugal, identificá-los e fazer uma breve pesquisa sobre eles, apresentando, de seguida, o texto oralmente.**

**2. Organizar uma viagem virtual ao Norte ou ao Sul de Portugal e procurar locais de interesse. Informar-se acerca do preço da viagem, das pousadas, dos hotéis e das festas que há na zona.**

**3. Fazer uma exposição dos planos de viagem.**

**4. Escrever um postal.**  
Estás finalmente de férias. Escreve um postal a contar a tua chegada (hora e local), qual o meio de transporte utilizado para chegar ao local de férias e as tuas primeiras impressões.

Uma vez que esse documento orientador pressupõe uma relação entre competência linguística e aspectos culturais para a tomada de uma consciência intercultural, teria de se supor a presença de práticas de uso da linguagem vinculadas a propósitos que tomassem os aspectos culturais ou os conhecimentos diversos a respeito da sociedade portuguesa como eixos norteadores da aprendizagem da língua, culminando, assim, na sensibilização do aprendiz com relação à cultura do outro. Faria sentido, por esse raciocínio, que os conteúdos fossem selecionados a partir de textos que trouxessem discussões sobre a cultura-alvo, uma vez que uma conscientização só pode nascer de práticas de uso da linguagem que trabalhem a partir dos discursos que circulam em uma determinada sociedade e não de aspectos estritamente linguísticos, desvinculados do seu uso (SIMÕES *et al.*, 2012).

A maioria das proposições didáticas presentes no documento de apoio ao QuaREPE destaca o trabalho com funções comunicativas (adivinhar, preencher, reorganizar, completar etc.), sob três eixos temáticos (Eu e a Escola, Tempos Livres e Higiene e Saúde), para três grupos de níveis (A1, A2; B1; B1, B2); dessa forma, os aspectos culturais de Portugal e as necessidades mais prementes dos alunos são pouco exploradas nas sugestões didáticas. Acredito que um ensino de PLA de alcance internacional, tal como se propõe no QuaREPE, deva partir de elementos sociais e culturais, uma vez que deles se pode selecionar quais os usos necessários, por exemplo, para a integração de um aluno em uma comunidade de acolhimento.

O documento retoma, em suas sugestões didáticas, elementos culturais portugueses em gêneros do discurso distintos, como em canções, em cantigas ou em fotografias que retratam pontos turísticos de Portugal. Ainda que a maioria do público alcançado pelo documento seja de origem portuguesa, atendida pela rede EPE, a retomada de elementos culturais não me parece conseguir aproximar os alunos do que representa tal elemento para a formação da sociedade portuguesa. Isso porque a atenção do documento não é em criar situações em que esses elementos se tornem constituinte da produção de um gênero por parte do aluno, mas, antes, têm um valor apenas apreciativo. O foco das tarefas, das atividades e dos exercícios está na realização de funções comunicativas, como a de apresentar informações recolhidas sobre determinados locais, a de organizar viagens, a de fazer planos ou, ainda, a de escrever postais, todas essas ações desvinculadas, em uma primeira instância, de possíveis

interlocutores e de propósitos bem definidos. Além disso, o documento trabalha com pouquíssimos materiais autênticos<sup>12</sup>.

Essas mesmas propostas didáticas não parecem exigir um exercício de reflexão linguística para a execução de funções comunicativas, revelando uma concepção de língua substancialmente diferente da que se verá posteriormente na análise dos documentos brasileiros. Embora seja louvável a proposta política empreendida pelo QuaREPE, a análise do documento, do ponto de vista teórico e metodológico, revela que, por vezes, suas orientações estão à sombra da tradição gramatical, alvo de debates em estudos concernentes ao ensino de línguas no Brasil. Essa constatação assume o distanciamento desse documento frente à perspectiva brasileira para o ensino de Língua Portuguesa e, mesmo de PLA, como se pode observar nas análises levadas a cabo no próximo capítulo deste estudo.

#### 4.3 As Propostas Brasileiras e os Direcionamentos para o Ensino de PLA

Para pensar a constituição de uma política pública educacional brasileira para o ensino de PLA, busquei delimitar as orientações teóricas e metodológicas do ensino de Língua Portuguesa em documentos oficiais, os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, e de PLA em uma proposta de progressão curricular pensada para esse contexto de ensino no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, de Kraemer (2012), e em uma política linguística brasileira de forte impacto sobre o ensino de PLA dentro e fora do Brasil, o Exame Celpe-Bras. Recorri a tais objetos de análise em razão de não haver um documento brasileiro que regulamente e veicule orientações curriculares para o ensino de português para falantes de outras língua. Em decorrência disso, busquei, em fontes diversas, por subsídios que possibilitassem uma reflexão acerca dos direcionamentos dessa modalidade de ensino no país.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais e para os Referenciais Curriculares, procedi a uma análise que levou em conta as categorias elencadas na metodologia deste trabalho. A proposta de Kraemer (2012) e o Exame Celpe-Bras, no entanto, passaram por uma apreciação diferenciada, por não representarem propriamente políticas públicas educacionais – isto é, políticas oficiais que tenham por objetivo delimitar diretrizes educacionais. Por essa razão, o trabalho de Kraemer (2012) é apresentado em complementaridade à análise dos Referenciais Curriculares, uma vez que a autora ressalta tê-lo tomado como base para a

---

<sup>12</sup> Neste trabalho, considero como materiais autênticos os “textos que foram criados com determinados propósitos sociais para usuários da língua em foco” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 161).

elaboração de sua progressão curricular. Já o Exame Celpe-Bras é analisado quanto à sua delimitação como política linguística: apresento a delimitação sócio-histórica do documento com base na literatura da área de PLA no Brasil e tento delimitar a concepção de ensino que subjaz ao Manual do Candidato de 2003. Além disso, é também foco de minha análise referente ao Exame uma breve descrição de seus direcionamentos para o ensino, na medida em que também é explicitado o seu construto teórico.

#### *4.3.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Línguas em Território Nacional e a Relação com as Ideias do Círculo de Bakhtin*

A primeira análise realizada neste trabalho, referente às proposições brasileiras, é a dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1997 e 1998<sup>13</sup>, por se tratar do primeiro documento oficial que coloca o texto como unidade do ensino e o gênero do discurso como objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa (KRAEMER, 2012). Não se pode deixar de salientar que essa política linguística do Estado brasileiro, assim como as demais, analisadas nas próximas partes deste trabalho, não contempla o ensino de PLA, mas apresenta reflexões que serão muito importantes para a compreensão histórica da perspectiva em voga no Brasil para o ensino de PLA, ilustrada aqui especialmente através das considerações a respeito dos desdobramentos da implementação do Exame Celpe-Bras em diferentes contextos de ensino. Assim, procedo à delimitação dos PCN enquanto política linguística que nasce na sequência de mudanças significativas no contexto educacional brasileiro, apresentando também a concepção de ensino e a sua relação com essas mudanças. Procuro também analisar as orientações presentes para a elaboração de currículos e descrever a perspectiva teórica subjacente ao documento.

De acordo com Brito *et al.* (2015), o salto no número de brasileiros ingressantes na rede pública de educação é notório desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, que determinou a ampliação de quatro para oito o número de anos de escolaridade obrigatória e apresentou o atual Ensino Médio como o segundo grau de ensino. Anos mais tarde, em consonância com as mudanças implementadas durante o período

---

<sup>13</sup> Os PCN foram publicados pela primeira vez em 1997, apresentando linhas teóricas e metodológicas gerais a serem seguidas em cada uma das áreas do conhecimento. No ano seguinte, veio a público um texto atualizado dos PCN, do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries). Em 2000, finalmente, foram publicados os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (PCNEM), com competências e habilidades que vieram também a influenciar a constituição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Neste trabalho, restringirei minha análise apenas ao primeiro e ao segundo documentos, por acreditar serem suficientes para esta reflexão as sistematizações desses dois instrumentos, que acabam por se complementar do ponto de vista teórico e metodológico.



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

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

Nos PCN de 1997, a relação entre uso e reflexão linguística explica o fato de essa política linguística do Estado brasileiro afastar-se de uma tradição de orientações curriculares que relegavam ao estudo do texto um caráter secundário, e que buscava estabelecer conteúdos fechados a serem contemplados e objetivos pré-fixados. O documento, por sua vez, apresenta objetivos amplos de ensino, que dizem respeito a aspectos sociais, políticos e culturais, comuns a todas as disciplinas do currículo e não apenas à de língua portuguesa. É por essa razão que o documento Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), comum às

diretrizes de todas as disciplinas curriculares, revela que as orientações materializadas no documento constituem

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

O ponto de destaque dessa política voltada ao ensino de língua portuguesa está, na realidade, na organização e na seleção dos conteúdos de ensino e de aprendizagem a partir das necessidades dos alunos, que se dá a partir da relação biunívoca entre uso da língua e da linguagem e reflexão linguística, porque, segundo esse instrumento de política linguística e a teoria que a subjaz, o mero conhecimento de aspectos linguísticos não possibilita ao sujeito fazer uso efetivo da língua e da linguagem em sua realidade fundamental de interação; conseqüentemente, o exercício da cidadania, que se dá nas relações interindividuais, não seria alcançado de forma plena, visto que viver em sociedade é fazer uso proficiente, em diferentes esferas sociais, dos discursos que nela circulam.

Os PCN, de uma forma geral, apresentam como esteio teórico uma visão de língua e de linguagem que passou a coadunar uma realidade escolar que, como se observou, esteve em constante transformação: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin representam uma visão de linguagem que procura viabilizar, como delineia Rojo (2008), o combate ao iletrismo e a garantia do direito à cidadania, concebida como o acesso a atitudes críticas e conscientes perante a sociedade, a história, a língua e a cultura. Desse modo, por estarem os Parâmetros organizados em duas grandes partes (especificações acerca da disciplina de língua portuguesa e orientações referentes às especificidades da disciplina em cada um dos quatro primeiros ciclos) optou-se neste trabalho pela concentração sobre os conceitos presentes na primeira parte do documento, em que são feitos os enquadramentos teóricos e metodológicos da disciplina de Língua Portuguesa.

A importância dos saberes linguísticos para o exercício da cidadania é justificada ao longo de todo o texto do documento através da perspectiva dialógica da linguagem que o subjaz.

Para essa concepção teórica, a linguagem humana estaria organizada em gêneros do discurso, materializados sob a forma de enunciados que teriam na e pela interação verbal a sua realidade fundamental (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006). Nessa teoria e ao longo do documento, recursos linguísticos são colocados como elementos que servem ao uso da

linguagem por meio de gêneros do discurso específicos, vistos nos PCN como os diversos formatos construídos socio-historicamente e ligados às diferentes esferas sociais. Por essa razão, o acesso à cidadania, para essa perspectiva, estaria intrinsecamente ligado a um ensino que tome o gênero do discurso como objeto, uma vez que este proporcionaria o deslizamento dos aprendizes pelas diferentes esferas sociais (SCHOFFEN; MARTINS, 2016). Assim, os PCN assumem o gênero do discurso como um importante elemento para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, através dos quais se daria a seleção dos textos orais e escritos a serem trabalhados em sala de aula.

Nesse primeiro documento orientador da educação brasileira, as noções de texto e de gênero do discurso são desdobramentos do que se entende por uso da linguagem, já que o texto se ancora nas ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Outros dois conceitos presentes no documento são tão importantes quanto os anteriores, por representarem a sua derivação (ROJO, 2008), sendo transversais a todo o documento: o de língua e o de linguagem. Todas essas ideias dão suporte à preocupação do documento em fornecer meios para se buscar compreender a relação entre os indivíduos e o mundo que os cerca, de modo que a disciplina de Língua Portuguesa, para o documento, teria o papel de possibilitar aos sujeitos a circulação pelas mais diferentes esferas sociais. Desse modo, ocupo-me de explorar brevemente os conceitos elencados pelo documento a partir do diálogo com as ideias do Círculo.

Conforme Schoffen (2009), os estudos empreendidos pelo Círculo de Bakhtin tinham como centro o enunciado, visto como um objeto necessário para a compreensão dos sentidos construídos a partir da comunicação verbal. Além disso, as concepções de língua, de linguagem, de dialogismo (ou relações dialógicas) e de gêneros do discurso, sobre as quais os estudos dos autores se sustentam, são importantes concepções que, no elenco das ideias linguísticas do grupo, ganham destaque quando perspectivadas no campo da Linguística Aplicada, especialmente em contexto brasileiro.

Para Rodrigues (2011), desde meados da década de 1990, o Círculo de Bakhtin tem ganhado espaço de destaque no âmbito da Linguística Aplicada, representando uma nova perspectiva teórico-metodológica de investigação da linguagem no Brasil. Essa perspectiva acabou por fundamentar as políticas públicas educacionais brasileiras, como dito anteriormente, especialmente a partir da publicação dos PCN.

Com relação à apropriação de uma perspectiva discursiva da linguagem para o ensino de língua portuguesa, em especial, Costa-Hubes (2014) assume que é necessário reconhecer a língua em seu âmbito social, a fim de propiciar a experiência da interação em diferentes situações de uso, considerando o reconhecimento das condições reais de uso no

ensino e aprendizagem de línguas. Desse modo, para se fazer efetiva essa perspectiva, ganha lugar uma visão discursiva e enunciativa da linguagem – calcada na concepção de gênero do discurso –, que tem tido cada vez mais força na área de Linguística Aplicada<sup>14</sup> no Brasil, principalmente a partir da publicação dos PCN (KRAEMER, 2012). Para esse estatuto epistemológico, a partir do que delinea Bakhtin/Volochínov (2006), a língua, por sua vez, consiste em um fato social marcado por um momento histórico em específico em um meio social determinado que

[...] possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1997a, p. 20).

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

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

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

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

---

<sup>14</sup> No que se refere ao enfoque deste trabalho, destaco, por exemplo, os trabalhos que Kraemer (2012) e de Mittelstadt (2013), ambas vinculadas ao ensino de PLA no Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que elaboraram uma proposta de progressão curricular e orientações curriculares para o nível avançado de PLA, respectivamente, salientando a importância dos PCN como política linguística que dissemina as ideias linguísticas das quais também fazem uso as autoras em suas dissertações de mestrado.

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

Na sequência do enquadramento teórico fornecido pelos PCN, apresento, na próxima subseção, uma análise dos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, alinhado à descrição do documento uma curta apresentação da proposta de progressão curricular de Kraemer (2012) para o contexto do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, por estar alinhada aos direcionamentos do documento sul-rio-grandense.

#### *4.3.2 Os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande e a Proposta de Kraemer (2012)*

A ausência de um documento oficial que forneça diretrizes para o ensino de português como língua adicional no Brasil leva-me a buscar, em políticas linguísticas e em propostas não-governamentais, reflexões que me auxiliem a delimitar subsídios para a constituição de uma política linguística em consonância com a perspectiva preponderantemente em voga para o ensino de línguas no Brasil. Para tal empreitada, nesta etapa de meu trabalho, tomo como objeto de análise uma política educacional implementada pelo estado do Rio Grande do Sul no ano de 2009, os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RC) para a área de Linguagem e Códigos, no que compete especificamente ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais. Além desse documento orientador, levei em consideração a proposta de organização curricular de Kraemer (2012), que considero não apenas muito importante para as práticas de ensino no contexto do PPE da UFRGS como também para uma reflexão sobre currículo na área de PLA no Brasil, embora essa proposta não represente efetivamente uma política linguística governamental.

Os RC representaram a principal referência para a elaboração da progressão curricular proposta por Kraemer (2012) para o ensino de PLA, cujas ideias permeiam as práticas docentes do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atuei como professor. Por essa razão, analiso os RC de acordo com as categorias de análise deste trabalho, e apresento, de maneira complementar, a proposta de Kraemer (2012) como uma importante fonte de reflexão para a constituição de um currículo de PLA.

As orientações curriculares e pedagógicas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais estão antecedidas nos RC por cinco textos que buscam delimitar o espaço do documento oficial no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras e especificar também a proposta em relação ao contexto sócio-histórico, de mudanças significativas nas sociedades contemporâneas, especialmente no Brasil, por conta do impacto do advento da democracia no sistema educacional. Nesse sentido, os atores responsáveis pela produção desses textos introdutórios – ligados a instâncias governamentais ou a educacionais – refletem crenças em relação à educação e ao ensino de uma forma ampla ou ao ensino de línguas em particular.

As palavras iniciais do documento, produzidas pela secretária de estado de educação – uma autoridade governamental, portanto –, colocam os RC como um projeto de governo, ou seja, como uma política educativa, relacionada especialmente com agendas nacionais. Os objetivos nacionais de educação são, portanto, referidos como motivadores dos projetos estaduais. É nesse sentido que o texto introdutório revela o desafio nacional de melhoria da qualidade da educação, em contraposição ao relativamente já superado objetivo de ampliação do acesso da população às escolas públicas, como parte das agendas políticas de educação do governo do estado do Rio Grande do Sul.

A política pública materializada nas páginas dos RC é descrita como parte de uma série de ações iniciadas pelo governo da época e, por vezes, revela uma aparente intenção político-partidária de confirmação das melhorias empreendidas, na medida em que é feita a comparação com gestões anteriores, como no seguinte excerto:

Embora o governo anterior tenha adquirido o material instrucional do Progestão, não implementou o programa para gestores das escolas estaduais. Desde 2000, o curso somente foi oferecido em alguns Municípios gaúchos para gestores municipais. Desenvolvemos o PDE Escola, junto com o MEC, o Acelera Brasil, e uma série de ações de capacitação para professores de diferentes modalidades de ensino, como educação indígena [...] (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Apesar de insistir em um discurso que coloca a implementação de políticas governamentais em um primeiro plano, antes de iniciar a descrição de um elenco de políticas colocadas em prática com o fim da anterior gestão, é salientado no documento a sua pretensão de alcance, seu objetivo principal – o da melhoria da qualidade da educação –, que “só pode ser resultado de um conjunto de ações, do governo e da sociedade” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 6). Essa afirmação retira, por si só, das ações apresentadas, a responsabilidade exclusiva do governo por eventuais sucessos ou insucessos.

No documento, é colocado a certo momento em evidência, à luz da revolução tecnológica do século XXI e das complexidades das sociedades pós-industriais, que têm provocado a revisão dos currículos nas diferentes sociedades, o dever dos estados para com a resolução de problemáticas em torno da educação por meio da implementação de políticas públicas educativas. Essa ideia está desenvolvida no segundo texto introdutório do documento – produzido por uma pesquisadora em educação –, que recorre a uma retrospectiva histórica para destacar a relevância do caráter público e leigo dos currículos nos diferentes países, como forma de busca pela unidade nacional e pela igualdade, garantida por lei, aos cidadãos de um país.

Os RC delineiam que a democratização da educação tornou-se responsabilidade dos governos, e os currículos foram necessariamente readequados a uma nova realidade educacional no Brasil, que, conforme Brito *et al.* (2015), foi resultado do objetivo de universalização da educação pública iniciado, do ponto de vista democrático, na Constituição Federal de 1988, e fomentado ainda mais pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e pelas políticas subsequentes.

Representando mais uma das políticas implementadas a partir dessas transformações sociais e políticas, os RC são estabelecidos como orientações curriculares estaduais que tentam lidar com as mudanças provocadas pelas políticas públicas anteriores. De acordo com o documento, ao longo do tempo, a disciplina de língua portuguesa, ao lidar com públicos situados à margem da sociedade, desprovidos da garantia do acesso pleno às culturas de escrita, colocou-se como legitimadora de uma tradição normativa que, por muito tempo e até os dias de hoje, paira sobre as salas de aula. Essa tradição sempre esteve ligada ao conservadorismo do “falar correto” de classes prestigiadas que, posto como contraponto aos modos outros de falar da população marginalizada, revela-se como mais um dos muitos fatores diferenciadores de classes sociais (CÂMARA JR., 1975, p. 10).

Por meio do modelo conceitual de políticas linguísticas de Spolsky (2004), é possível interpretar que a tradição gramatical acaba por desvelar as crenças dos indivíduos em relação à língua no quadro da vida em sociedade, o que implica diretamente nas atitudes valorativas desses falantes (práticas) e na própria gestão dessas políticas na vida cotidiana e em contextos institucionais, principalmente. Os Referenciais se pretendem a confrontar essa tradição gramatical.

Do início ao fim do documento, há um engajamento muito presente em relação à possibilidade de emancipação social – isto é, de mudança da condição social de classes menos favorecidas historicamente – por meio de práticas de uso da língua que possibilitem um

acesso mais igualitário e democrático à escrita e aos discursos que a partir dela são organizados. Coloca-se em questão, porém, o alcance do discurso veiculado pelos RC em contextos marcados por uma tradição que sempre associou o acesso à escrita ao prestígio social. Essas crenças, persistentes ainda hoje nas escolas brasileiras, comprometem a implementação de políticas como as representadas nos RC, que, mesmo tendo seu uso estimulado em ações de formação de professores, podem enfrentar o embate com crenças sobre o uso da língua que ainda reforçam a desigualdade social.

A explicitação do que se entende por ensino, no atendimento a esses públicos em ascensão, dá-se no documento em dois movimentos descritivos: um primeiro, presente nas seções introdutórias do documento – comum a todas as áreas do conhecimento –, e um segundo, compartilhado nas seções em que são apresentados o ensino de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais. Assim, para delimitar os dois movimentos, realizo uma síntese das compreensões de ensino, de forma geral, e de ensino de línguas, de maneira específica, cuja origem está na própria constituição do referencial curricular como política pública educacional, organizada por atores governamentais e por atores educacionais.

Para todas as áreas do conhecimento previstas nos RC, o ensino é apresentado, nos textos introdutórios, como inseparável da aprendizagem, a qual representa um papel ainda mais importante por se tratar do indicador dos resultados escolares. A escola, nesse sentido, é reconhecida pelo documento como o espaço onde as aprendizagens pressupõem a interferência de um complexo sistema formado por professores e gestores, projetos curriculares, materiais e recursos didáticos. Dentro desse sistema, ambos, ensino e aprendizagem, estariam, pois, a serviço do desenvolvimento de competências (de resultados a serem alcançados), fatores apresentados como essenciais para a organização dos conteúdos curriculares – e do ensino, portanto –, cujos objetivos centrais incidem sobre o fornecimento de bases para as aprendizagens presentes fora do ambiente escolar.

Quanto ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais, o conceito de educação linguística é basilar, na medida em que as disciplinas passam a ser responsáveis pelo trabalho de integração entre as línguas e as diferentes linguagens. Por esse motivo, tem-se como objeto de ensino o uso da linguagem, o que implica conhecer as diferentes formas de articular sentidos coletivos pela apropriação do código, com a intenção de produzir e de compartilhar sentidos para o exercício pleno da cidadania. Depreende-se, dessa maneira, que o ensino é baseado em uma concepção de uso da linguagem como prática social (CLARK, 2000) e se concretizaria apenas a partir da escrita e dos discursos que se organizam a partir dela, em alusão a Britto (1997). Essa concepção de linguagem é



compartilhada pelos PCN, como visto anteriormente, e pelo Exame Celpe-Bras, política linguística descrita na subseção seguinte.

Posto isso, nos RC, o texto é assumido como a *matéria-prima para a aula*, por ser compromisso assumido pelo documento, para as disciplinas em questão o acesso indiscriminado às práticas sociais que envolvem o uso da escrita. É a partir do texto que são selecionados os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, os quais advêm das práticas de leitura e produção de textos (orais e escritos) em relação à resolução de problemas.

Para as práticas em sala de aula, o trabalho didático deve partir de textos pertencentes a esferas sociais mais próximas à realidade dos alunos, ampliando-se progressivamente o estudo deles em diferentes gêneros do discurso, partindo, portanto, de esferas mais próximas até chegar às mais abstratas. Esse movimento seria responsável pela realização dos princípios educativos orientadores da área de Linguagens e Códigos, a saber, os direitos do educando à fruição, isto é, “o prazer, o entendimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento; entende-se também a atitude de quem se vale de oportunidades, e se permite vivenciar as múltiplas faces da vida humana” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 38), à cidadania, em retomada aos PCN, e à autoria, assumida como a capacidade de se singularizar na vida cotidiana, nas diferentes esferas sociais.

Os RC salientam mais de uma vez a importância do texto como elemento organizador das aulas de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais. Para que a seleção deles e as propostas em seu entorno não se deem ao acaso, como forma de sistematização, para o trabalho em sala de aula, do construto teórico lançado mão ao longo do documento, são apresentados quadros que servem de exemplos para a organização de uma progressão curricular articulada em temas e gêneros do discurso, baseada em uma pedagogia de projetos pedagógicos<sup>15</sup>.

Como mencionado no início deste capítulo, os Referenciais serviram de inspiração para a dissertação de Kraemer (2012), na qual é apresentada uma organização curricular de PLA enfocando os quatro cursos de referência do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, a saber, Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II. Kraemer (2012), como mencionado no início desta seção, apresenta os RC como uma importante fonte reflexiva (assim como os PCN) em função de proporem, segundo a autora, uma organização

---

<sup>15</sup> No documento, um projeto pedagógico consiste em uma alternativa metodológica que concretiza o trabalho com tema e gêneros do discurso, orientando as finalidades para a elaboração de unidades didáticas. Essa pedagogia de projetos é também indicada como importante alternativa para o desenvolvimento da interdisciplinaridade.

do ensino que tem no texto a unidade da aula de língua e no gênero do discurso o seu objeto, além de apresentarem uma proposta de progressão curricular para o ensino de língua portuguesa e literatura e de línguas adicionais. A autora acaba igualmente tomando por base o construto teórico do Exame Celpe-Bras, opção também desenvolvida por mim na próxima seção deste trabalho, embora inserida na sequência de minhas categorias de análise.

Segundo Kraemer (2012), o livro didático muitas vezes é o elemento que organiza e estabelece o currículo de um curso no ensino de línguas, fato também evidenciado no contexto enfocado pela autora, o do PPE da UFRGS. Este curso em específico, como também aponta a autora, tem como orientação teórica e diretrizes didático-pedagógicas o uso da linguagem como ação social (CLARK, 2000), a partir da qual o ensino e a aprendizagem acontecem tal como propõem os RCs, em uma pedagogia de projetos com base na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011). Nesta análise, reproduzirei um dos quadros que foram propostos por Kraemer (2012) para a descrição de sua progressão curricular, indicado para o nível Básico II, que apresentam uma proposta muito semelhante à dos quadros das progressões presentes nos RC:

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

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

		componentes do texto); - Reconhecer o vocabulário relativo ao corpo humano; - Recursos linguísticos para pedir e dar informações sobre aspectos físicos e descrever física e psicologicamente as pessoas; - Recursos linguísticos para apresentar as idéias principais e expressar a opinião sobre notícias de jornal (na minha opinião, eu acho que, etc.); - Estabelecer comparações de igualdade, superioridade e inferioridade; - Recursos linguísticos para concordar ou discordar da opinião de alguém; - Falar sobre problemas da atualidade usando verbos no presente e no pretérito perfeito composto do indicativo e levantar possibilidades de solução para esses problemas usando o futuro do pretérito do indicativo; -
		<b>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</b> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização,

Fonte: Kraemer (2012, p. 120)

A primeira parte da progressão curricular de Kraemer (2012) para o nível Básico do PPE apresenta uma estrutura semelhante à dos quadros presentes nos RC, com exceção da coluna em que são descritos os objetivos, já que o documento orientador do ensino de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais do RS apresenta apenas os objetivos da educação linguística para educação básica de uma forma ampla, sem propriamente indicar, para cada um dos projetos sugeridos, os objetivos implicados em seu desenvolvimento. Em razão de a autora ter se baseado nas sistematizações dos RC, o quadro acima demonstra que a proposta de Kraemer (2012) toma também os temas e os gêneros do discurso (gêneros estruturantes, na coluna à esquerda) como organizadores do currículo. Como se pode perceber, os gêneros do discurso são apresentados conforme a sua mobilização para a realização das ações previstas no projeto sugerido, que permitem ao aluno circular entre os temas elencados.

Assim como nos RC, os objetivos da progressão curricular de Kraemer (2012), descritos na coluna à direita, reforçam a premissa de um ensino centrado nas práticas de leitura e de produção textual. Isso porque as práticas de linguagem empreendidas estão

ligadas ao conceito de letramento, levado a cabo “(...) como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1998, p. 181) para o pleno acesso às culturas de escrita.

#### 4.3.3 *O Exame Celpe-Bras e seus Direcionamentos para o Ensino de PLA*

O último direcionador do ensino de PLA analisado neste trabalho é o Exame Celpe-Bras, o qual analiso a partir do Manual do Examinando (2011) e do Guia do Participante (2013), retomando também algumas reflexões da área a respeito do Exame, especialmente com relação aos seus possíveis efeitos retroativos no ensino. A partir desses documentos, procurei responder às perguntas relacionadas à primeira categoria de análise – da delimitação desse instrumento como uma política linguística –, na medida em que interpretei concepções ou direcionamentos para o ensino subjacentes a esses materiais. Nesse sentido, também foi possível delimitar o construto teórico do Exame, o que viabiliza, juntamente com as propostas anteriormente analisadas, uma reflexão sobre o ensino de PLA no Brasil.

O Exame Celpe-Bras é composto de uma Parte Escrita, na qual o candidato tem de realizar quatro tarefas que integram compreensão oral e/ou escrita e produção escrita, e uma Parte Oral, que consiste em uma interação entre o examinando e um avaliador interlocutor, observada por outro avaliador, nomeado avaliador observador. O Exame está fundamentado em um conceito de proficiência como “uso da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2011, p. 4), na medida em que o candidato tem de demonstrar a sua “capacidade de produzir textos adequados ao contexto e ao interlocutor, de modo a atingir satisfatoriamente o seu propósito comunicativo” (SCHOFFEN, 2009, p. 25).

A Parte Escrita do Exame constitui-se de tarefas que guiam a produção de textos em gêneros do discurso específicos. Para melhor delimitar a noção de tarefas e explorar o conceito de proficiência adotado pelo instrumento, reproduzo o enunciado da Tarefa 3 da Parte Escrita, da edição de 2014-1 do Exame Celpe-Bras:

A Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre está premiando ações bem-sucedidas na área social. Como chefe da Biblioteca Comunitária Ilê Ará, você acredita que a iniciativa de levar livros a sua comunidade merece ser premiada. Assim, escreva uma carta de apresentação do trabalho realizado por vocês, no Morro da Cruz, direcionada à comissão julgadora do prêmio. Em seu texto, descreva a iniciativa e explique por que ela merece ser premiada (BRASIL, 2014, p. 6).

A tarefa transcrita busca se aproximar de uma situação específica, exercida fora do ambiente de avaliação, em que o candidato precisa se colocar na posição de chefe da

Biblioteca Comunitária Ilê Ará, assumindo-se como locutor em relação a seu interlocutor previsto na tarefa, a comissão julgadora do prêmio oferecido pela Secretaria Municipal de Cultura de Porto Alegre. A partir da leitura de um texto autêntico, um artigo publicado na Revista Escola, intitulado “O morro e as malas”, o participante envolve-se na discussão acerca da Biblioteca Comunitária Ilê Ará, que mudou a rotina de moradores de uma comunidade carente de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, a fim de apresentar a referida biblioteca e de convencer os envolvidos na decisão do prêmio de que esse projeto social merece ser contemplado.

É importante notar que os enunciados das tarefas do Exame, em geral, visam a expor o examinando a situações reais de comunicação. Como visto na proposição de enunciado da edição de 2016, uma vez que “a competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real” (BRASIL, 2011, p. 4), o examinando precisa mobilizar as suas competências de modo a lidar com situações mais ou menos cotidianas de uso da língua-alvo para redigir um texto dentro de um gênero do discurso específico.

As tarefas da Parte Escrita do Exame apontam para a oferta de oportunidades para o uso de textos contextualizados e assumidos em uma relação de interlocução – com propósito e interlocutores bem definidos. Nessa medida, o Manual do Examinando (2011) sugere ao candidato a exposição a situações cotidianas, como a leitura de jornais e revistas, posicionando-se criticamente a respeito. Portanto, esse instrumento de política linguística apresenta uma concepção de ensino e de aprendizagem contextualizados. Em conformidade com os PCN e os RC, analisados nas seções anteriores, infere-se que para o Exame o texto está situado no centro do processo de ensino e aprendizagem, enquanto o gênero do discurso é o objeto por meio do qual o sujeito pode executar ações no mundo.

Responsável pela veiculação pública e explícita do construto teórico do Exame Celpe-Bras, o Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras, publicado em 2003, apresenta, na seção “Como se preparar para o Exame?” (BRASIL, 2011, p. 7), indicadores para o ensino de PLA. Através desse documento, é possível depreender que existe uma concepção de ensino e, principalmente, de aprendizagem por trás da elaboração do Exame, assim como foi apontado por Schlatter (1998) e por Scaramucci (1998). Para tanto, são elencadas maneiras de se preparar para sua realização, sempre relacionadas à execução de ações no mundo por meio do uso contextualizado da língua. Assim, conforme sugere o Manual,

O examinando pode preparar-se sozinho lendo jornais e revistas, posicionando-se a respeito dos assuntos encontrados, escrevendo textos, assistindo a filmes e

programas de televisão, interagindo com outros falantes de português. Ou, ainda, pode procurar cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados (colegas, amigos, autoridades, diferentes seções de jornais ou revistas, entre outros) e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que poderão auxiliar a compreensão e a produção textual. Uma preparação voltada única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas linguísticas, cuja meta mais importante seja a superação de problemas de interferência linguística, não será suficiente (BRASIL, 2011, p. 7)

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

[...] não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua, já que a competência linguística se integra à comunicativa. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações da vida real (BRASIL, 2011, p. 4).

Essa asserção sobre a insuficiência de uma preparação voltada apenas a aspectos gramaticais descontextualizados liga-se diretamente à explicitação do Exame de que existe um ensino tradicional, ainda calcado em um método estrutural de ensino, que, por não perspectivar o uso, não contribui ao sucesso com a realização do Exame. Esse excerto ainda revela que o Exame apresenta uma visão de linguagem como prática social, enquanto "ação conjunta que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação umas com as outras" (CLARK, 2000, p. 49) em situações reais de comunicação. Mais importante do que reconhecer formas gramaticais, portanto, seria o reconhecimento das regras sociais e culturais para o uso da língua em diferentes situações.

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

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

A noção de interlocução é de grande importância para um ensino coerente com os pressupostos do Exame Celpe-Bras. É por essa razão que as tarefas solicitam a produção de um texto dentro de um determinado gênero, pois se trata da maneira como o examinando, ao se expor à situação de avaliação, pode demonstrar a sua capacidade de fazer um “uso adequado de regras e formas em contexto, de acordo com a interlocução configurada dentro do gênero solicitado” (SCHOFFEN, 2009, p. 23).

No Manual do Examinando (2011) e no Guia do Participante (2013), o exame é apresentado como uma ação política do Ministério da Educação do Brasil, que, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE), é aplicado nacional e internacionalmente. O Manual do Candidato dá informações gerais sobre o Exame, divididas em dezessete perguntas que informam de que forma é possível se inscrever no Exame, como está constituído, o que avalia, entre outros aspectos. O Guia do Participante acaba por trazer uma informação adicional, relacionada à implementação do Exame, que está ligada à sua legitimação enquanto política linguística do Estado brasileiro:

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

O fornecimento de tais dados sobre a expansão do Exame em um instrumento que auxilia o examinando em sua preparação reforça a afirmação de Schlatter *et al.* (2009) de que o Exame é resultado e promotor de ações de políticas linguísticas no Brasil e no exterior, podendo também ser considerado tanto como uma ação educacional quanto como uma política linguística. A importância desse documento como uma política brasileira de difusão da língua portuguesa tem contribuído para a institucionalização do PLA dentro e fora do Brasil, pois representa "uma nova posição de autoria por parte do Estado brasileiro, que passa a se apresentar como instância de avaliação sobre o conhecimento do português por parte de falantes de outras línguas" (DINIZ, 2012, p. 202-203). Desse modo, a análise feita nesta etapa de meu trabalho leva em conta a delimitação desse Exame como uma política linguística, procurando descrever brevemente a inscrição desse documento na conjuntura sócio-histórica e explicitar a concepção de ensino por trás do Exame, e os seus direcionamentos para o ensino, com base em seus efeitos retroativos.

No que toca à área de PLA, como mencionado anteriormente, o Celpe-Bras pode ser assumido como um importante instrumento de política linguística, cuja implementação esteve ligada ao atendimento das demandas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas oficiais dos países sul-americanos. Em função do investimento na aprendizagem do português e do espanhol no âmbito do Mercosul e, igualmente, pelo crescimento político-econômico brasileiro no cenário mundial, desvelou-se uma crescente procura por cursos de graduação e de pós-graduação no país por parte de estudantes estrangeiros (CARVALHO; SCHLATTER, 2011, p. 268). Para lidar com tal quadro situacional, o Ministério da Educação do Brasil desenvolveu e institucionalizou a obrigatoriedade do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), implementado em 1998 e aplicado duas vezes ao ano em 90 postos aplicadores credenciados<sup>16</sup>, sendo 25 postos no Brasil e 65 postos espalhados por outros 35 países. O Exame está ligado à regulação de bolsas ligadas a convênios entre o Brasil e outros países, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), e à revalidação de diplomas de diferentes profissionais. Todos esses fatores são de grande importância a nível geopolítico e acabam por conferir a essa política linguística uma alta relevância.

Por essa razão, o Celpe-Bras acabou por se definir como referência de proficiência em PLA para professores e para estudantes estrangeiros, uma vez que se passou a viabilizar, por meio de sua realização, uma comprovação de conhecimento de língua (SCHLATTER, 1994 apud SCHLATTER, 2014). Esse fator se reflete no número de candidatos inscritos no Exame, que, conforme dados disponibilizados por Schoffen *et al.* (2014) passaram de 127 inscritos em 1998 para 10.343 inscritos em 2015<sup>17</sup>, o que reflete igualmente um crescimento da área de PLA no Brasil e no mundo.

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

---

<sup>16</sup> A lista completa de postos aplicadores credenciados do Exame Celpe-Bras está disponível publicamente em <[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/postos\\_aplicadores/2015/postos\\_aplicadores\\_CelpeBras\\_2015.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2015/postos_aplicadores_CelpeBras_2015.pdf)>.

<sup>17</sup> Dados disponíveis em: <[http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas/numero-de-examinandos-1/at\\_download/file](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas/numero-de-examinandos-1/at_download/file)>.



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

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

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

## **5 A PROPÓSITO DA CONSTITUIÇÃO DE UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O ENSINO DE PLA NO BRASIL**

Nos documentos oficiais para o ensino de PLA em Portugal, como se pôde ver, foi preponderante, ao longo do tempo, a delimitação do papel das instituições e dos profissionais envolvidos nos contextos educacionais para com a recepção e com a inserção social de imigrantes em contextos escolares e não escolares de ensino dentro e fora de Portugal. A indicação de medidas de acolhimento institucional feita pelos documentos é um importante ganho do ponto de vista institucional, pois possibilitou uma maior institucionalização dessa modalidade de ensino tanto pela inserção dos alunos pela disciplina de PLNM na educação básica quanto pela extensão das ideias levadas à frente pelo QuaREPE, política governamental que se propôs como uma política linguística de alcance internacional, completa do ponto de vista organizacional, uma vez que apresenta orientações e tentativas de sistematizações dessas mesmas orientações em proposições didáticas complementares, que é inspirada e vinculada ao QEER, outra importante política europeia de forte alcance também no contexto brasileiro.

A falta de parâmetros brasileiros para o ensino de PLA no Brasil não suscitou uma busca dos profissionais envolvidos com esse contexto de ensino pela ancoragem nas orientações propostas por Portugal. Uma breve pesquisa em repositórios das principais universidades brasileiras em que se tem desenvolvido pesquisas em torno do ensino de PLA, como na Unicamp, na UFMG, na UFRGS, entre outras, ou mesmo no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), aponta para a escassez de pesquisas que busquem refletir sobre as orientações apresentadas pelo QuaREPE<sup>18</sup>, ainda que, para o ensino de outras línguas, sejam inúmeros os estudos que apresentam a influência, no Brasil, das orientações propostas em contexto europeu, representadas pelo QEER. Como salientado através da análise das propostas direcionadoras do ensino de PLA no Brasil, os educadores e pesquisadores de diferentes contextos de ensino têm buscado suprir a falta de políticas públicas educacionais e conseguido, ao fim e ao cabo, nos últimos anos, lidar com as demandas de ensino e aprendizagem com base em uma perspectiva de ensino que dialoga substancialmente, do ponto de vista teórico e metodológico, com as políticas linguísticas veiculadas por importantes políticas públicas nacionais e locais, representadas neste trabalho, respectivamente, pelos PCN e pelos RC.

---

<sup>18</sup> Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013) analisam o QuaREPE em suas dissertações em função de o documento representar um referencial para a elaboração de programas de PLA em nível internacional.

Ao que se pode verificar, as políticas linguísticas portuguesas para o ensino de PLA tiveram uma forte influência de políticas nacionais e internacionais outras, anteriores a elas e não necessariamente ligadas a questões educacionais, mas todas de alguma forma relacionadas a questões envolvendo, principalmente, os fluxos migratórios em direção ao continente europeu e o conseqüente acolhimento dos novos públicos. Assim, todos os documentos oficiais para o ensino de PLA em Portugal se propõem a integrar estrangeiros, estejam eles dentro ou fora de Portugal, através não apenas do ensino de português, mas também do ensino português. Não é por acaso que o documento mais recente, o QuaREPE, apresente como título *Ensino Português* em vez de *Ensino de Português*. Há, sem dúvida, um interesse mais do que educacional, também político e, possivelmente, econômico envolvendo essa abrangência das políticas linguísticas portuguesas. Tanto esses fatores quanto a relação de Portugal com as antigas ex-colônias, bem como os impactos sociais e linguísticos deixados nesses países em virtude dos períodos coloniais, especialmente na África e na Ásia<sup>19</sup>, como se observou nas contextualizações dos documentos e em outras fontes de pesquisa, fomentou a necessidade e, por conseguinte, a disseminação do ensino de português pelo mundo pela antiga metrópole através de políticas linguísticas que passaram a legitimar uma perspectiva teórica e metodológica muito bem demarcada ao longo do tempo pelos documentos oficiais.

Como se pôde observar, as orientações delimitadas no Documento Orientador (2005) muito pouco indicam aspectos metodológicos para o trabalho em sala de aula de português como língua adicional, servindo apenas como um documento que procura traçar linhas gerais a respeito da importância do ensino do português, língua de acolhimento para a inserção de estrangeiros em Portugal. As Orientações Programáticas (2008) e o QuaREPE (2012) são documentos que fornecem orientações mais específicas para o ensino de PLA no contexto escolar e estrangeiro, respectivamente. No caso do Brasil, as orientações para o ensino de PLA foram trazidas para este trabalho a partir de propostas de ensino de língua portuguesa (materna e adicional) e de exame de proficiência, os quais, ao fim e ao cabo, apontam direcionamentos para o ensino e acabam por tentar lidar com a falta de uma política pública educacional voltada para o ensino de português para estrangeiros.

---

<sup>19</sup> De acordo com Grosso (2007), o processo de institucionalização do ensino de PLNM em Macau, na China, por uma série de razões históricas, teve início em 1987, ano de fundação do Centro de Difusão de Língua Portuguesa, o que gerou a necessidade progressiva de formar professores para ensinar falantes chineses. Nessa mesma época, o governo local buscava profissionais especialistas nas duas línguas, o chinês e o português, para a implementação de um projeto governamental de bilinguismo, devido à reintegração, em 1999, do território à China.

Nas propostas portuguesas e brasileiras que direcionam os processos educacionais de PLA, são distintos os recursos lançados mão para auxiliar professores no planejamento didático. Com a finalidade de ampliar a comparação teórica e metodológica empreendida em Schoffen e Martins (2016), em um primeiro momento, busquei, nos títulos, nos subtítulos e no próprio corpo dos textos elaborados por Portugal as concepções em comum entre os documentos portugueses do ponto de vista da perspectiva teórico-metodológica evidenciada a partir das análises. Assim, elenquei os principais conceitos teóricos em comum apresentados pelos documentos. Repeti o mesmo procedimento para todos os objetos de análise do contexto brasileiro trazidos para este trabalho, com o intuito de aproximar as orientações teórico-metodológicas dos dois países e de tornar mais evidente, ao nível da seleção de conceitos para a consituição de orientações curriculares e pedagógicas, a diferença entre as perspectivas de ensino.

No quadro abaixo, observa-se que os diferentes termos mais recorrentes, em ambos os países, delimitam o que está no centro do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa. Esse fato é constatado através dos conceitos teóricos trazidos pelas orientações das propostas de Portugal e do Brasil.

Quadro 5 – Principais tópicos abordados nas propostas de Portugal e do Brasil

Tópicos das orientações teóricas e metodológicas elencadas pelos documentos oficiais para o ensino de PLA de Portugal	Tópicos das orientações teóricas e metodológicas elencadas pelas propostas direcionadoras do ensino de PLA no Brasil
<i>Actos</i> discursivos Avaliação Auto-avaliação Avaliação contínua Avaliação de aprendizagem Avaliação de desempenho Avaliação diagnóstica Avaliação para transição de nível Coesão interfrásica Coesão lexical Coesão textual Competência de concepção Competência discursiva Competência estratégica Competência fonológica Competência funcional Competência gramatical Competência lexical	Adequação/Inadequação Alfabetização Aprendizagem como processo coletivo Aprendizagem em contexto Aspectos gramaticais Atividade discursiva Atividades de leitura Autoria Avaliação Avaliação ao final do processo Avaliação ao longo do processo Avaliação de proficiência Avaliação diagnóstica e processual Avaliação formativa Avaliação somativa Cidadania Competência discursiva Competências e habilidades

<p>           Competência pragmática            Competência sociolingüística            Competências (funções comunicativas) por níveis            Compreensão de mensagens orais            Compreensão de textos orais ou escritos            Consciência intercultural            Conteúdos de aprendizagem relacionados às funções comunicativas            Descodificação            Discurso            Domínio da língua oral e escrita            Enunciado            Erro/acerto oral ou escrito            Escuta ativa            Escuta de pormenor            Escuta global            Estágios de aquisição            Exercícios de categorização            Exercícios de completar enunciados lacunares            Frase            Frases gramaticais            Gramática da LM            Grupo de nível de proficiência            Heterogeneidade cultural            Heterogeneidade linguística            Léxico            Língua de escolarização            Língua de origem/língua materna            Língua e cultura            Língua estrangeira            Materiais            Metalinguagem            Necessidade curricular            Necessidade de integração            Necessidade linguística            Níveis de aprendizagem            Nível de proficiência            Perfil sociolingüístico            Português língua não materna            Proficiência            Quadros para completar            Questionários de escolha múltipla            Questionários de resposta aberta            Questionários de resposta fechada            Questionários de verdadeiro/falso            Sequências escritas            Sequências orais            Tarefas         </p>	<p>           Comunicação            Conteúdos para a escrita            Conteúdos relacionados ao gênero            Contexto            Contextualização sociocultural (competência geral)            Contrato de leitura            Convenção da escrita            Currículo            Discurso            Educação linguística            Ensino da gramática normativa            Enunciado            Escrita            Escrita coletiva            Escrita individual            Estudo do texto            Exercício da cidadania            Expressão            Fruição            Gênero do discurso            Identidade            Identidades sociais            Instrumentos de avaliação            Interdisciplinaridade            Interlocutor            Investigação e compreensão (competência geral)            Leitura            Leitura colaborativa            Leitura de textos de referência            Leitura diária            Leitura do professor            Leitura e compreensão global do texto            Leitura em voz alta            Leitura silenciosa            Língua adicional            Língua escrita            Língua materna            Língua oral            Linguagem            Linguagem não-verbal            Linguagem verbal            Nível de proficiência            Ortografia            Planejamento didático            Pontuação            Posições enunciativas            Prática de leitura            Prática e reflexão linguística         </p>
--	---

Temas e subtemas Teste diagnóstico Teste escrito Teste intermédio Teste oral Textos orais e escritos Uso da língua	Prática social Preparação da leitura Produção com apoio Produção de texto Produção inicial Proficiência Projetos de leitura Propósito comunicativo Propósitos de uso Publicação e resposta ao texto do aluno Recursos para a coesão textual Reescrita Representação e comunicação (competência geral) Resolução de problemas Resposta ao texto Revisão de texto Seleção de textos Tarefas Temáticas Texto Textualidade Tópicos de norma padrão Tratamento didático Uso da linguagem Variedades dialetais Vocabulário
--	---

Ainda que os mesmos tópicos estejam contemplados nas propostas dos dois países, suas abordagens diferem por representarem perspectivas de ensino distintas. Por um lado, nos documentos portugueses, é dada ênfase à descrição do tópico ‘competências’ e de seus correlatos, haja vista a sua recorrência nos documentos elaborados por Portugal. A abordagem dada a esse tópico, em específico, e a sua recorrência, no interior dos documentos oficiais portugueses, parecem indicar não somente que o currículo deveria organizar-se em torno do desenvolvimento de competências, mas também que o estudo de aspectos linguísticos em contexto ocupa um lugar de relevância, mesmo que este não esteja explícito nos quadros de conteúdos apresentados pelas Orientações Programáticas (2008) e esteja pouco definido nas propostas didáticas do QuaREPE. Por outro lado, nas propostas brasileiras, a reincidência de tópicos relacionados às práticas de leitura e de escrita revela uma importância dada ao texto como unidade de ensino e ao gênero do discurso como seu objeto.

A concepção de competência não apresenta maiores desdobramentos para a definição das orientações presentes nessas políticas públicas educacionais de Portugal, embora se entenda que o “processo de ensino e aprendizagem de uma língua implica o desenvolvimento

de competências gerais” (PORTUGAL, 2011a, p. 11). Os tópicos elencados no quadro acima, no caso português, indicam que houve uma preocupação em se pensar o fornecimento de diretrizes básicas para guiar a aquisição de PLA. Nessa medida, aparentemente, as orientações estão guiadas não por uma unidade de ensino, mas, antes, pelo que o conjunto de estudiosos envolvidos na elaboração do documento encarava como essencial para o ensino e a aprendizagem da língua do país de acolhimento, em conformidade com a perspectiva em voga no país.

Com uma contextualização socio-histórica relevante para a justificativa de sua implementação como política linguística, acredito que as Orientações Programáticas (2008) poderiam ter incorporado uma proposta de operacionalização, por meio de sugestões de tarefas e de atividades, por exemplo. Ao passo que as orientações fornecem importantes ressalvas quanto à necessidade de definição dos perfis linguísticos dos imigrantes para a aquisição da língua do país de acolhimento, também restringem-se por recaírem em descrições que tratam o aprendiz em situação de acolhimento como qualquer outro estrangeiro que necessite aprender a língua portuguesa. Nessa medida, as orientações são breves e pouco claras para a viabilização real do atendimento às demandas mais prementes desses grupos.

Há uma preocupação latente das propostas em delimitar diretrizes teóricas e metodológicas sem, por vezes, inter-relacioná-las; no entanto, estas últimas acabam por não contemplar as demandas reais de integração/inserção social. A integração na comunidade de acolhimento é referida pelos documentos tanto como motivo quanto como resultado do ensino e aprendizagem de PLA, mas o que se sobressai é uma preocupação das políticas em darem suporte para o ensino do sistema linguístico. Por esse motivo, na abordagem dos tópicos relacionados à concepção de competência, as competências lexical e gramatical, além da fonológica e da ortográfica, como conjunto de elementos domináveis pelos aprendizes, por exemplo, parecem se apoiar em uma noção de língua como sistema compartimentalizado, cuja aprendizagem se dá por partes. Essa tendência ao ensino por partes está presente não apenas no Documento Orientador (2008), como também no QuaREPE. A análise dos documentos portugueses feita no decorrer deste trabalho, indubitavelmente influenciada por minha vinculação a uma perspectiva discursiva da linguagem, tornou evidente a transversalidade dessa visão de língua em todas as propostas. Essa concepção corresponde a uma visão de texto como pretexto para o ensino das estruturas da língua, especialmente no QuaREPE, em que se apresenta uma proposta de materialização das orientações dadas.

A análise das propostas brasileiras, em síntese, indica a exigência de uma perspectiva em que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no

sistema abstrato das formas na língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 124). Os PCN, os RC e o Exame Celpe-Bras, ainda que apresentando propósitos distintos, assemelham-se, desse modo, quanto à concepção de língua e de linguagem para a delimitação de orientações teóricas e/ou metodológicas comuns sobre como as práticas educacionais se constituem. No caso do Exame Celpe-Bras, como se viu, as tarefas fomentam o reconhecimento de práticas sociais mediadas pelo uso integrado de competências, ao contrário do que se observou nas propostas de Portugal. A importância dessas práticas mediadas por gêneros do discurso está presente na discussão dos PCN e dos RC, em que se reserva um espaço de reflexão teórica sobre o fenômeno social da interação verbal.

Ao enquadrar o Ensino Português no Estrangeiro, o QuaREPE apresenta uma série de relações diferenciadas que à implementação desse documento estariam relacionadas, dentre as quais está a "perspectiva de ensino de língua portuguesa em alguns países do Mercosul” (PORTUGAL, 2011a, p. 6). Ao contextualizar a área de PLA em Portugal e no Brasil, pôde-se perceber que as políticas empreendidas pelos dois países estiveram na esteira de decisões governamentais muito particulares, relacionadas, em primeira instância, a determinadas demandas sociais. Paralelo a esse fato, mas também muito importante para o atendimento dessas demandas, está a perspectiva de ensino de cada país, que se mostrou diferente em vários aspectos. Para ilustrar essa questão, Schoffen e Martins (2016) propuseram um quadro aproximativo entre as perspectivas portuguesa e brasileira, no qual são apresentadas as principais oposições entre os diferentes mecanismos de veiculação de políticas linguísticas em cinco pontos teórica e metodologicamente diferentes, como podemos ver a seguir.



Quadro 6 – Aproximação entre as perspectivas portuguesa e brasileira

	Perspectiva portuguesa (QuAREPE e demais documentos)	Perspectiva brasileira (PCN de língua portuguesa e Celpe-Bras)
Organização curricular	As competências orientam a organização do currículo.	Gêneros do discurso organizam a progressão e mobilizam competências.
Conteúdos	Conteúdos centrados em aspectos linguísticos descontextualizados e selecionados a partir dos descritores dos níveis de referência e das competências.	Conteúdos relacionados aos gêneros do discurso, obedecendo a critérios de uso da língua para a realização de tarefas. A relação entre uso e reflexão linguística representa a organização dos conteúdos em língua portuguesa.
Competências	Enfoque nas competências lexical e gramatical. Apenas no Documento Orientador é mencionada a importância do trabalho integrado de habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), porém, nos quadros de competência e de conteúdos, elas são apresentadas de maneira isolada.	A competência discursiva engloba as demais. As habilidades de compreensão e produção oral e escrita são integradas para a execução de tarefas.
Tarefas	As tarefas dão enfoque ao trabalho com uma competência ou função comunicativa em específico e estão a serviço delas.	As tarefas dão enfoque ao trabalho com o gênero do discurso em contextos que simulam situações reais de uso da língua.
Proficiência	Proficiência é entendida como a mobilização de conteúdos lexicais e gramaticais para a comunicação em diferentes contextos de uso da língua.	Proficiência é entendida como “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo (BRASIL, 2006:3), o que pressupõe para cada ação um enunciador, um interlocutor e um determinado propósito.

Fonte: Schoffen e Martins (2016, p. 298)

Esses pontos de aproximação incorporam os tópicos anteriormente elencados e resumem o fato de um mesmo denominador ser concebido de maneira distinta por uma ou por outra perspectiva de ensino. Dentre esse elenco, a noção de proficiência, ainda não abordada nesta etapa de trabalho, é um importante aspecto em ambos os documentos, pois suscita o debate em torno das práticas que envolvem a aquisição de PLA.

Schlatter *et al.* (2005) explicam que a concepção de uso da linguagem foi responsável, especialmente na área de avaliação em língua estrangeira no Brasil, por uma mudança na concepção de proficiência, que passa do "(...) conhecimento metalinguístico e de domínio do sistema para o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo" (p. 356). Essa consideração acaba por coincidir com o que se depreende da oposição apresentada no quadro acima, visto que a noção de proficiência apresentada pelos documentos portugueses, aparentemente, é aquela que não corresponde à concepção brasileira em vários aspectos. A noção de proficiência dos documentos portugueses está bastante ligada à realização de funções comunicativas em determinadas competências previstas pelo

documento, sem a descrição de possíveis contextos de uso, e a noção das propostas brasileiras delimita o ser proficiente como "ser membro competente de uma comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem" (SCHOFFEN, 2009, p. 106).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procurei demonstrar que as políticas públicas educacionais portuguesas voltadas ao acolhimento de estrangeiros se apresentam como vinculadas a políticas europeias que buscam delimitar as ações necessárias para lidar com os fluxos migratórios entre seus países membros. O ensino é delineado nos documentos oficiais portugueses analisados neste trabalho como uma importante medida de integração social de novos grupos populacionais. Essas propostas, que balizam o ensino de PLA dentro e fora de Portugal, veiculam concepções teóricas e metodológicas em comum e abrangem desde a escola até contextos outros de ensino e de aprendizagem de PLA, fato que revela um importante progresso das políticas públicas educacionais portuguesas em relação à institucionalização do ensino de português para estrangeiros.

Ao iniciar um debate em torno da constituição de uma política linguística educacional para o ensino de PLA no Brasil, também pretendi evidenciar os aspectos sociais e históricos, além dos políticos, responsáveis pelo surgimento, em especial, dos documentos portugueses. A esse título, no caso do Brasil, algumas propostas oficiais e não-oficiais ligadas direta ou indiretamente com o ensino de língua portuguesa acabaram por possibilitar uma consolidação da área de PLA no país. Esse fato acabou por delimitar uma perspectiva teórica e metodológica brasileira para o ensino de PLA, que subsidiou a proposição de currículos, como é o caso da proposta de Kraemer (2012), e a delimitação de orientações curriculares e pedagógicas, como as definidas por Mittelstadt (2013).

No Brasil, no entanto, as políticas linguísticas educacionais de PLA ainda têm um longo caminho a ser percorrido em relação ao histórico de institucionalização do ensino de PLA em Portugal. No Brasil, as políticas linguísticas não-oficiais para o ensino de PLA acabam por se lapidar ora a partir de uma política linguística que não se constitui, propriamente, como uma política pública educacional, a saber, o Exame Celpe-Bras, ora por meio de pesquisas científicas que tomam por base documentos diversos e que dependem do construto teórico de suas instituições.

Para a elaboração de políticas públicas educacionais, neste trabalho, refleti sobre aspectos que foram desde a delimitação das propostas enquanto tais, isto é, enquanto políticas governamentais para a educação, até a sua constituição como políticas linguísticas, as quais, no caso do Brasil, revelam uma perspectiva de ensino já bem definida face à de Portugal. Sendo assim, as análises deste estudo demonstraram que as políticas linguísticas educacionais são inerentes às propostas analisadas, sejam elas advindas do planejamento linguístico dos

Estados ou não, embora se tenha percebido que, para a institucionalização do ensino, é salutar a existência de iniciativas governamentais, pois são elas que legitimam a perspectiva teórico-metodológica em voga em um país.

Quanto à delimitação das propostas enquanto direcionadoras do ensino de PLA constatei ser insuficiente a definição de orientações teóricas e metodológicas que pouco atendam às demandas que geraram a sua existência. Em termos práticos, os agentes envolvidos na constituição de um documento orientador precisam repensar as ideias que são veiculadas tanto em sua proposta teórica e metodológica quanto nas propostas de operacionalização. Exemplificativo dessa relação é o que pude verificar a partir das sugestões de tarefas, atividades e exercícios do QuaREPE, em que as proposições didáticas acabam por enfatizar a realização de funções comunicativas cujos contextos de uso estão pouco claros, o que não parece corresponder com as orientações dadas pelo documento com relação ao contexto de uso da língua, visto como fator de importância para a ativação das competências comunicativas.

Atualmente, no Brasil, novas demandas de ensino têm surgido com a vinda de imigrantes portadores de visto humanitário ou em situação de refúgio no país, fato que percebo em virtude de minha experiência como professor de português para haitianos em situação de acolhimento. A necessidade da definição de orientações curriculares e pedagógicas para imigrantes em situação de acolhimento no país é uma das demandas cada vez mais prementes para a área de PLA no Brasil, fato comprovado, como visto, pelo relatório do “Projeto Estudos sobre Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral” (2014).

Acredito que a descrição e a análise das propostas portuguesas e brasileiras contempladas neste trabalho tenha servido não apenas para reforçar a importância de um documento oficial como forma de legitimação de uma perspectiva de ensino, mas também como reflexão sobre a própria elaboração de um instrumento que veicula orientações curriculares e pedagógicas para o ensino de PLA com base em uma determinada perspectiva teórico-metodológica. As políticas linguísticas brasileiras já parecem bem definidas em propostas oficiais e não-oficiais direta ou indiretamente relacionadas ao ensino de português para estrangeiros, como se pôde evidenciar neste trabalho.

A constituição de uma política pública educacional brasileira para o atendimento das demandas do ensino de PLA no Brasil seria uma importante conquista da área, haja vista o forte crescimento da área e a sua relevância em um contexto de expansão no ensino de PLA de forma específica e do Brasil como país economicamente importante de forma mais ampla. Essa ação política poderia vir a direcionar, em nível nacional, a organização do currículo, a

elaboração de materiais didáticos e a formação de professores, contribuindo tanto para os contextos institucionais, em programas de ensino de PLA em universidades, por exemplo, quanto para os não-institucionais, em cursos oferecidos por organizações governamentais e por outras ações sociais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, Valentin. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BRASIL. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* – edição 2014/1. Brasília, DF, 2014. Disponível em <[http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2014\\_1](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2014_1)>. Acesso em: 30 jun 2016.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 17 dez 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Guia do Participante: Tarefas Comentadas que Compõem a Edição de abril de 2013 do Exame*. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do Examinando do Exame Celpe-Bras*. Brasília, DF, 2011.

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

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília, DF, 1998.

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

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

\_\_\_\_\_. Organização Internacional para as Migrações. *Projeto Estudos sobre a Migração Haitiana ao Brasil e Diálogo Bilateral*. Belo Horizonte, MG, 2014. Disponível em: <<http://acesso.mte.gov.br/data/files/8A7C816A4AC03DE1014AE84BF2956CB6/Pesquisa%20do%20Projeto%20E2%80%9CEstudos%20sobre%20a%20Migra%C3%A7%C3%A3o%20Haitiana%20ao%20Brasil%20e%20Di%C3%A1logo%20Bilateral%20E2%80%9D.pdf>>,. Acesso em: 30 jun 2016.

BRITO, Alexandre; MARTINS, Alexandre F.; WINK, Caroline O.; MENDEL, Kaiane. Caminhos e Percursos: uma Análise Exploratória de Questões do ENEM sob o Olhar de Professores Pibidianos em Formação. In: COSTELLA, Roselane Z.; HOFSTAETTER,

Andrea; STURM, Ingrid N.; UBERTI, Luciane (Org.) *Iniciação à Docência – PIBID UFRGS: Reflexões Interdisciplinares*. São Leopoldo: Editora Oikos, 2015.

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

CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007.

\_\_\_\_\_. *Sociolinguística: uma Introdução Crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

CÂMARA JR, Joaquim M. *História da Linguística*. Petrópolis: Vozes, 1975.

CARVALHO, Simone; SCHLATTER, Margarete. Ações de Difusão Internacional da Língua Portuguesa. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 42, pp. 260-284, 2011.

CLARK, Herbert. H. O Uso da Linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n.º 9, pp. 49-71, 2000.

COSTA, Everton. V. *Práticas de Formação de Professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

COSTA-HÜBES, Terezinha da C. Os Gêneros Discursivos como Instrumentos para o Ensino de Língua Portuguesa: Perscrutando o Método Sociológico Bakhtiniano como Ancoragem para um Encaminhamento Didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. H. R. *Gêneros de Texto/Diálogo e os Desafios da Contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, pp. 13-34, 2014.

DELGADO, Evaldo I. (Org). *Políticas Educacionais em Crise e a Prática Docente*. Canoas: Ulbra, 2005.

DINIZ, Leandro R. A. D. *Política Linguística do Estado Brasileiro na Contemporaneidade: a Institucionalização de Mecanismos de Promoção da Língua Nacional no Exterior*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DORIGON, Thomás. *O Celpe-Bras como Instrumento de Política Linguística: um Mediador entre Propósitos e Materializações*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FISHMAN, Joshua A. Language Planning and language planning research: the State of the Art. In: \_\_\_\_\_. (ed.). *Advances in Language Planning*. Paris: Mouton – The Hague, v. 12, n.º 119, pp. 15-33, 1974.

GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. ReVEL na Escola: do que Tratam as Políticas Linguísticas. *ReVEL*, Porto Alegre, v. 14, n.º 26, pp. 1-19, 2016.

GROSSO, Maria José dos Reis. *O Discurso Metodológico do Ensino do Português em Macau a Falantes de Língua Materna Chinesa*. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade de Macau, Macau, 2007.

HAUGEN, Einar. *Planning for a Standard Language in Modern Norway*. *Anthropological Linguistics*, v. 1, n. ° 3, pp. 8-21, 1959.

JESUS, Maria do Céu F. G. S. de. Estudo de caso: o uso da língua portuguesa por jovens provindos de outros países no domínio privado, público e educativo. 2012. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Universidade Aberta de Portugal, Lisboa, 2012.

JOHNSON, David Cassels. *Language Policy*. Londres: Palgrave Macmillan UK, 2013.

KAPLAN, Robert. B.; BALDAUF, Richard. B. Jr. *Language Planning from Practice to Theory*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.

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

KRAEMER, Fernanda F. *Português Língua Adicional: Progressão Curricular com Base em Gêneros do Discurso*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEITE, Carlinda. Políticas de Formação de Professores do Ensino Básico em Portugal – uma Análise Focada no Exercício da Profissão. *Revista Educação e Cultural Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 11, n.º 26, pp. 8-29, jun. 2014.

LI, Ye. *A Preparação de Candidatos Chineses para o Exame Celpe-Bras: Aprendendo o que Significa "Uso da Linguagem"*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

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

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

OLIVEIRA, Catarina R. GOMES, Natalia. *Monitorizar a Integração de Imigrantes em Portugal: Relatório Estatístico Decenal*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, 2014. Disponível em: <



<http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179573/Monitorizar+a+Integracao+de+Imigrantes+em+Portugal.pdf/97646615-77c5-432a-af59-39c34f6037ce>>. Acesso em: 27 jun 2016.  
OLIVEIRA, G. M. Políticas Linguísticas Como Políticas Públicas. In: Guadalupe Teresinha Bertussi, Nildo Domingos Ouriques (Coordenadores). (Org.). *Anuário Educativo Brasileiro : Visão Retrospectiva*. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Gilvan M. de. Política Linguística e Internacionalização: a Língua Portuguesa no Mundo Globalizado do Século XXI. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 52, n.º 2, pp. 409-433, jul./dez. 2013.

\_\_\_\_\_, Gilvan M. de. Políticas Linguísticas: uma Entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, Porto Alegre, v. 14, n.º 26, pp. 382-399, 2016.

PINTO, Alexandre D. A Institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal. *Revista ProFORM@R Online*, Almada, ed. 21, 2007. Disponível em: <  
[http://proformar.pt/revista/edicao\\_21/institucionaliza\\_portugues.pdf](http://proformar.pt/revista/edicao_21/institucionaliza_portugues.pdf)>. Acesso em: 27 jun 2016.

PINTO, Paulo F. *Política Portuguesa de Ensino de Português no Estrangeiro*. 2015. Disponível em <  
[http://www.siple.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=317:politica-portuguesa-de-ensino-de-portugues-no-estrangeiro&catid=72:edicao-8&Itemid=114](http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=317:politica-portuguesa-de-ensino-de-portugues-no-estrangeiro&catid=72:edicao-8&Itemid=114)>. Acesso em: 27 jun 2016.

PORTUGAL. Agência Nacional para a Qualificação. *O Português para Falantes de Outras Línguas: o Utilizador Elementar no País de Acolhimento*. Lisboa, 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 115, de 4 de maio de 1998. *Diário da República*, Lisboa, I série.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 6, de 18 de janeiro de 2001. *Diário da República*, Lisboa, I série.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 74, de 26 de março de 2004. *Diário da República*, Lisboa, I série.

\_\_\_\_\_. Decreto-Lei n.º 139, de 5 de julho de 2012. *Diário da República*, Lisboa, I série.

\_\_\_\_\_. Despacho n.º 123, de 25 de julho de 1989. *Diário da República*, Lisboa, II série.

\_\_\_\_\_. Despacho n.º 21, de 18 de outubro de 2005. *Diário da República*, Lisboa, II série.

\_\_\_\_\_. Despacho n.º 30, de 10 de agosto de 2007. *Diário da República*, Lisboa, II série.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário*. Lisboa, 2008. 47 p. Disponível em: <  
<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmversaofinalabr108.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador*. Lisboa, 2005. 25 p. Disponível em: <

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc\\_orientador.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmdoc_orientador.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ciência. Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional – Orientações Nacionais: Perfis Linguísticos da População Escolar que Frequenta as Escolas Portuguesas*. Lisboa, 2006. Disponível em: <  
[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm\\_perfis\\_linguisticos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: Documento Orientador*. Lisboa, 2011. Disponível em: <  
[http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE\\_incricoes\\_2011\\_2012/quarepe/manual\\_quarepe\\_orientador-versao\\_final\\_janeiro\\_2012.pdf](http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quarepe/manual_quarepe_orientador-versao_final_janeiro_2012.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação*. Lisboa, 2011. Disponível em: <  
[http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE\\_incricoes\\_2011\\_2012/quarepe/manual\\_quarepe\\_tarefas-versao\\_final\\_janeiro\\_2012.pdf](http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quarepe/manual_quarepe_tarefas-versao_final_janeiro_2012.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria n.º 914, de 17 de agosto de 2009. *Diário da República*, Lisboa, I série.

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

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

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

SCARAMUCCI, Matilde. Celpe-Bras: um Exame Comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, pp. 75-81, 1998.

SCHIFFMAN, Harold. F. *Linguistic Culture and Language Policy*. London/New York: Routledge, 1996.

SCHLATTER, Margarete; SCARAMUCCI, Matilde V. R., PRATI, Silvia, ACUÑA, Leonor. Celpe-Bras e Celu: Impactos da Construção de Parâmetros Comuns de Avaliação de Proficiência em Português e em Espanhol. In: FONTANA, Mónica Zoppi (org.) *O Português do Brasil como Língua Transnacional*. Campinas: RG Editora, 2009.

SCHLATTER, Margarete. *Celpe-Bras: Avaliação, Ensino e Formação de Professores de Português como Língua Adicional*. 2014. Disponível em: <  
<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>. Acesso em: 26 jun. 2016.

\_\_\_\_\_, Margarete. O Exame de Proficiência de Português Língua Estrangeira: Breve Histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. O Papel da Interação na Pesquisa sobre Aquisição e Uso de Língua Estrangeira: Implicações para o Ensino e para a Avaliação. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 39, n.º 3, pp. 345-378, 2004.

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

SCHOFFEN, Juliana R.; MARTINS, Alexandre F. Políticas Linguísticas e Definição de Parâmetros para o Ensino de Português como Língua Adicional: Perspectivas Portuguesa e Brasileira. *ReVEL*, Porto Alegre, v. 14, n.º 26, pp. 271-306, 2016.

SCHOFFEN, Juliana R. ; NAGASAWA, Ellen. Y. ; SIRIANNI, Gabrielle. ; MACHADO, Bárbara. P. . Acervo de provas e documentos públicos do Exame Celpe-Bras. 2014. Disponível em: <[www.ufrgs.br/acervocelpebras](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras)>. Acesso em: 26 jun. 2016.

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

SILVA, Ricardo Moutinho Rodrigues da. *O Efeito Retroativo do Celpe-Bras na Cultura de Aprender de Candidatos ao Exame*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SIMÕES, Luciene; RAMOS, Joice W.; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana Mariza. *Leitura e Autoria: Planejamento em Língua Portuguesa e Literatura*. Erechim: Edelbra, 2012.

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

\_\_\_\_\_, Bernard. (Trad.) Paloma Petry. Para uma Teoria de Políticas Linguísticas. *ReVEL*, Porto Alegre, v. 14, n.º 26, pp. 32-44, 2016.

VARELA, Sérgio Menezes. *O Efeito Retroativo do Celpe-Bras em um Curso de Português para Estrangeiros*. 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

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

YAN, Quiarong. *De Práticas Sociais a Gêneros do Discurso: uma Proposta para o Ensino de Português para Falantes de outras Línguas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.