

ORIGINAL ARTICLE

Efeitos retroativos do exame Celpe-Bras nas práticas de formação dos professores de um instituto brasileiro no exterior

Everton Vargas da Costa¹

¹ Framingham State University.

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo de descrever e analisar o efeito retroativo do exame Celpe-Bras nas práticas de formação de professores de português como língua adicional em um instituto brasileiro no exterior. O paradigma teórico adotado entende que o trabalho pedagógico dos professores é organizado por práticas dialogadas e colaborativas em que os participantes aprendem a ensinar na interação com seus pares (Pérez Gómez, 1995; Nóvoa, 1995; FCC, 2011). No instituto, o efeito retroativo do exame Celpe-Bras contribui para tais interações redimensionando as práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. A partir da observação participante e da análise etnográfica dos dados, discute-se a dimensão local dos impactos do Celpe-Bras, envolvendo aspectos micro e macrossociais, como aquisição de terminologia específica e compreensão do projeto político subjacente ao exame. Além disso, pela participação e engajamento em reuniões pedagógicas, os professores aprimoram suas habilidades de trabalho com o construto do Celpe-Bras e constroem trajetórias pedagógicas dos professores como profissionais mais experientes no instituto.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; português como língua adicional; Celpe-Bras; efeito retroativo.

Washback effect of the Celpe-Bras exam in teachers' education practices at a Brazilian institute abroad

ABSTRACT

This paper aims to describe and analyze the washback effect of Celpe-Bras exam in the Portuguese as additional language teachers' education practices in a Brazilian institute abroad. Part of the framework adopted understands that the pedagogical work of teachers is organized around dialogue and collaboration through which participants learn how to teach while interacting with their peers (Pérez Gómez, 1995; Nóvoa, 1995; FCC, 2011). At the institute, the washback effect of the Celpe-Bras exam contributes to those interactions by resizing the Portuguese language teaching and learning practices. Participant observation and the ethnographic analysis of the data enables the discussion about the local dimension of washback effects of Celpe-Bras, involving micro and macro social aspects such as acquisition of specific terminology and understanding of the political project underlying the exam. Moreover, by participating and engaging in pedagogical meetings, teachers improve their abilities dealing with Celpe-Bras' construct and pave pedagogical trajectories as more experienced professionals at the institute.

KEYWORDS: Teacher's education; Portuguese as additional language; Celpe-Bras; Washback effect.

Corresponding Author:

EVERTON VARGAS DA COSTA
<evargasdacosta@framingham.edu>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, ainda não há uma política curricular ou um conjunto de documentos que orientem o que deve ser ensinado nos cursos de PLA (Kraemer, 2012). Alguns estudos, no entanto, têm apresentado o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) como norteador do ensino e da organização de cursos de PLA, bem como da formação de professores (Scaramucci, 2004; 2012; Rodrigues, 2006). Circunscrito a esse cenário, o presente trabalho tem o objetivo de descrever e analisar práticas de formação de professores de português como língua adicional e o efeito retroativo do exame Celpe-Bras. Neste estudo, apresenta-se um dado etnográfico de interação entre três professoras de português em um instituto cultural brasileiro em um país latino-americano, e, à luz das perspectivas da racionalidade prática sobre formação de professores (Pérez Gómez, 1995; Nóvoa, 1995; Schön, 2000) e dos estudos sobre efeitos retroativos de exames em larga escala (Alderson; Wall, 1993; Scaramucci, 2004), propõe-se uma reflexão sobre a construção das identidades e das histórias locais relacionadas ao exame Celpe-Bras.

O instituto de ensino de língua portuguesa, posto aplicador do exame Celpe-Bras, conta com professores com diferentes formações em nível de graduação. O estudo de AUTOR descreveu analiticamente as práticas de formação desses professores por meio da noção de eventos de formação. Para o autor, os professores engajam-se em momentos propícios para aprender a ensinar língua portuguesa, a desenvolver instrumentos de avaliação e a resolver problemas emergentes das experiências de sala de aula. Nesse estudo, as experiências que os professores constroem localmente têm valor relevante para um sistema de ofertas e pedidos de ajuda (Garcez; Salimen 2011) que é a base para uma comunidade docente fortemente calcada no trabalho colaborativo (FCC, 2011). A partir da observação participante e outros aparatos da pesquisa qualitativa e da etnografia (Hammersley; Atkinson, 1995; Mason, 1996), foram analisados mais de sessenta dados de interação entre professores, sendo dez instâncias especificamente relacionadas ao exame Celpe-Bras, dentre as quais analisamos um segmento representativo no presente trabalho.

Apresenta-se primeiramente o paradigma de formação de professores que sustenta a análise dos dados, e o conceito de efeito retroativo nos estudos sobre avaliação que nos permite entender o exame Celpe-Bras como redimensionador das práticas de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Na seção 4, detalham-se os procedimentos metodológicos de geração e análise dos dados etnográficos. Na seção 5, o trabalho colaborativo entre três professoras nos oferece argumentos para afirmar que o exame Celpe-Bras cumpre com sua intenção de influenciar as práticas dos professores de português para estrangeiros ao integrar o conteúdo de conversas como um instrumento valorizado positivamente pelas participantes. Finalmente, algumas considerações finais são tecidas.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA PRÁTICA

Segundo Pérez Gómez (1995, p. 97), na formação de professores a racionalidade técnica constrói uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e

próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento, que gera condições para o isolamento e confrontação dos profissionais. A abordagem de formação de professores baseada na racionalidade técnica pressupõe que a atividade profissional é instrumental, baseada na resolução de problemas mediante o cumprimento de orientações teóricas e aplicação de técnicas cientificamente comprovadas.

Por sua vez, a racionalidade prática busca superar a relação que a racionalidade técnica estabeleceu entre o conhecimento científico-técnico e a prática de sala de aula (Schön, 2000). No modelo prático, parte-se da análise das práticas dos professores e o enfrentamento dos problemas que a vida escolar traz. Pérez Gómez (1995) vê a complexidade de tais problemas no modo como os professores utilizam o conhecimento científico, na resolução de situações incertas ou desconhecidas, elaboração e modificação de rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, na utilização de técnicas e instrumentos conhecidos, recriação de estratégias e como inventam procedimentos e recursos.

Nesta concepção o professor é um sujeito social que interfere em um meio ecológico complexo, psicossocial, mutável e nesse cenário defronta-se como problemas que podem estar relacionados com situações individuais de aprendizagem ou a modos de comportamento dos grupos com os quais convive (Perrenoud, 2002). Todos estes elementos que compõem o ecossistema dos cenários escolares requerem, por parte dos professores (e de todos os envolvidos, mas dos professores de maneira central), um tratamento singular a tais situações complexas, de caráter individual ou coletivo, que estão determinadas por características contextuais e pela história do grupo de professores e de turmas de alunos enquanto grupo social.

Para Nóvoa (1995), a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando. De acordo com tal visão, o diálogo entre professores passa a ser parte fundamental no processo de formação. Através dos encontros dialogados se consolidam saberes emergentes da prática profissional. A formação não estaria mais engessada pela pedagogia e pela prescrição dos especialistas, seria sim um processo dinâmico, relacionado ao saber e ao conhecimento que compõe a identidade pessoal. Desse modo, a formação está diretamente atrelada ao entendimento do conhecimento como uma construção ativa ao longo da vida, exterior aos processos formais.

Entre os professores do instituto analisado, a experiência que alguns participantes possuem em situações específicas, como trabalhar com o exame Celpe-Bras, mostra-se relevante para o modo como os participantes se organizam em eventos de formação (AUTOR), e há uma orientação para que o mais experiente se encarregue de ensinar a outro(s), baseando-se em uma série de vivências. Larrosa (2002), afirma que experiência é o que nos passa e não o que se passa, ou seja, a vivência significativa que encontra reflexo em novas vivências e, por isso mesmo, são ativadas para promover o cumprimento dos propósitos sociais nos quais se engajam os participantes.

Sem discordar que a experiência seja um fenômeno individual, como propõe Larrosa (2002), desde uma perspectiva etnográfica é possível afirmar que uma experiência (no nosso caso o relato de uma experiência) só ganha

reconhecimento quando é compartilhada e tornada pública e, no caso deste trabalho, atualizada em eventos de formação. Baseado nesse arcabouço teórico, AUTOR descreveu analiticamente como professores de um instituto brasileiro no exterior se organizam para produzir aprendizagens sobre suas práticas em encontros dialogados, nos quais ações, propósitos e tópicos de conversas constituíam momentos propícios para aprender a ensinar. Tais momentos foram descritos pelo autor como eventos de formação.

A visão de formação de professores que embasa o presente trabalho privilegia o trabalho pedagógico cotidiano, organizado por práticas dialogadas e colaborativas. Na seguinte seção, identifica-se o exame Celpe-Bras como um dos muitos componentes da ecologia que influencia e impacta as práticas dos professores que ensinam língua portuguesa para estrangeiros e que preparam candidatos para o exame.

3. O EXAME CELPE-BRAS E SEUS EFEITOS RETROATIVOS

O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em PLA reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro e é, atualmente, aplicado em quase 50 países. O Celpe-Bras, a partir de uma única prova, certifica quatro níveis de proficiência: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. O exame é internacionalmente aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de proficiência em língua portuguesa. No Brasil, pode ser exigido por universidades para o ingresso em programas de graduação e de pós-graduação, bem como para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país.

O exame é composto por duas etapas: uma coletiva e uma individual. A parte escrita (coletiva) tem duração de 3 horas e é composta por quatro tarefas de produção escrita integrada à leitura e à compreensão oral. Tendo como base o texto (oral ou escrito) que compõe a tarefa¹, o examinando deve produzir seu texto escrito, que será dirigido a interlocutores específicos e com um determinado propósito, de acordo com o que lhe é solicitado na tarefa. A parte oral (individual) consiste em uma interação de 20 minutos entre o examinando e um avaliador, na presença de um observador². A conversa é motivada e organizada pelos elementos provocadores (EP), pequenos textos e imagens, que definem uma temática, e pelas perguntas do entrevistador. Assim, o exame Celpe-Bras avalia a capacidade de uso da língua³ e, apesar de

¹ Na Tarefa 1 a produção escrita deve ser realizada a partir da compreensão de um segmento de vídeo, na Tarefa 2, a partir de um segmento de áudio e, nas Tarefas 3 e 4, a partir da leitura de textos escritos. A avaliação da Parte Escrita é realizada com base em grades de correção que contêm descritores para os critérios de Adequação Contextual (Enunciador, Interlocutor, Propósito e Conteúdo Informativo) e Adequação Linguístico-Discursiva (Coesão, Coerência, Gramática e Léxico), e a nota final é dada de maneira holística, considerando como o candidato usa a língua portuguesa para cumprir os propósitos da tarefa dentro do gênero solicitado.

² O desempenho do examinando na Parte Oral é avaliado considerando-se os critérios de Compreensão, Competência Interacional, Fluência, Adequação Gramatical, Adequação Lexical e Pronúncia. Nessa parte do exame, há uma avaliação holística (realizada pelo entrevistador) e outra analítica (realizada pelo observador).

³ A visão que sustenta tal perspectiva de avaliação é de que a linguagem é “uma ação conjunta de participantes com um propósito social”, e o conceito de proficiência que fundamenta o Celpe-Bras consiste no “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil, 2011, p. 4), isto é, para o exame “a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto” (Brasil, 2013, p. 4). Considerando essa definição de proficiência, as características das tarefas e as próprias especificações do exame, a perspectiva adotada pelo Celpe-Bras aponta para uma visão de uso da linguagem que leva em conta os gêneros do discurso (Bakhtin, 2003).

não haver questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são considerados importantes na elaboração dos textos produzidos pelos examinandos e são levados em conta na avaliação dos mesmos (Brasil, 2011). Para obter certificação, é necessário que o candidato apresente, no mínimo, um desempenho de nível intermediário em ambas etapas.

Um exame de proficiência de larga escala como o Celpe-Bras traz consigo a potencialidade de gerar impactos sociais nos meios que o circundam, e pode, intencionalmente, impactar positivamente os contextos de ensino (Schoffen, 2009; Scaramucci, 1995). Este impacto é denominado na literatura especializada como efeito retroativo: os impactos sociais, éticos e políticos das avaliações nos participantes e na sociedade em geral (Scaramucci, 2004). Para Alderson e Wall (1993), o conceito refere-se aos efeitos de testes em todas as dimensões do ensino e da aprendizagem, seja dentro da sala de aula, na escola, no sistema educacional ou na sociedade de modo geral. Isto quer dizer que o conceito pode ser entendido como estritamente relacionado à prática de sala de aula, mas também pode ser visto de modo mais amplo, relacionado ao modo como impacta as experiências de todos os envolvidos com as avaliações. O interesse deste artigo é descrever de que forma os efeitos retroativos do exame Celpe-Bras são detectáveis em eventos de formação de professores. Assim, pode-se analisar os impactos de um exame de larga escala com as práticas sociais em que os professores se envolvem e que se relacionam com sua formação.

Scaramucci (1999) relata que, algumas vezes, a influência de um teste pode afetar o objeto do ensino (o que é ensinado), mas não se refletir na metodologia utilizada (como é ensinado). Segundo a autora, outros fatores existentes na escola, na educação e na sociedade exercem sua influência sobre o que é ensinado e como se ensina na sala de aula, fazendo com que o objeto de ensino e a metodologia utilizada não sejam explicados unicamente a partir das características do exame para o qual o ensino prepara. Os efeitos retroativos seriam sentidos de diferentes formas por professores diferentes, por comunidades de alunos diferentes e em contextos educacionais com objetivos diferentes. A partir desse entendimento, a análise dos efeitos retroativos será válida desde que se concentre em grupos e eventos específicos, visão semelhante àquela que Nóvoa (1995) postula para a formação de professores.

Segundo Scaramucci (2004), as dimensões de análise do efeito retroativo são a especificidade, intensidade, extensão, intencionalidade e valor. A especificidade pode ser descrita pelo continuum mais geral/mais específico. Um exame cujo conteúdo não direciona os modos de preparação dos candidatos, apenas os faz estudar mais, tem um efeito geral. O efeito específico leva em conta os conteúdos do exame ou algum outro aspecto, como seu formato. A intensidade refere-se ao impacto mais forte ou mais fraco de um exame, sendo forte quando determina praticamente toda a aula e todos os participantes. Será fraco se atingir somente alguns momentos da aula, alguns professores e alunos, evidenciando que outros elementos possuem mais influência, como por exemplo, o currículo de uma determinada escola. A extensão se refere ao período de tempo em que um exame influencia as práticas dos participantes (Scaramucci, 2004). Algumas avaliações podem ter a intenção de causar impacto social; alguns exames, por outro lado, podem não ser projetados como influenciadores, mas acabam por influenciar, a

esse traço se denomina intencionalidade. Finalmente, o valor de um exame pode ser julgado como positivo ou negativo de acordo com as percepções dos envolvidos sobre o exame, que pode ser visto como positivo por certos atores, e negativo por outros (Scaramucci, 2004).

Rodrigues (2006) trata do conceito de efeito retroativo do exame Celpe-Bras como possibilidade de propiciar mudanças benéficas, a médio e a longo prazo, no ensino de português para falantes de outras línguas. A autora propõe reflexões teórico-didáticas para auxiliar os professores de português para estrangeiros a prepararem seus alunos para o exame e, conseqüentemente, contribuir para uma melhoria no ensino. A autora parte do pressuposto de que muitos professores não possuem formação adequada ou conhecimentos suficientes para trabalhar com o exame, justificando assim a relevância de analisar e discutir os pressupostos teóricos que o embasam, produzindo uma explicitação de tais pressupostos de modo a gerar explicações que possam ser entendidas pelo professor de português como língua adicional.

Scaramucci (2012) discorre sobre os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras, como parâmetros para a formação do professor. O foco da autora é a proficiência do professor para lidar com o exame, e, nesse sentido, argumenta que formar professores para a aplicação do exame é uma dimensão relevante na mediação de possíveis efeitos do exame no ensino. Sobre o professor de PLA, Scaramucci (2012) analisa:

Suas crenças, formação, experiências e proficiência na língua têm sido responsáveis por potencializar ou anular o efeito inovador de exames como o Celpe-Bras, na medida em que esse efeito depende, em grande parte, da forma como o professor interpreta e implementa as diretrizes desses exames. Professores com formação limitada – e aqui incluímos seu nível de proficiência na língua – têm dificuldades em manter interações na língua alvo com seus alunos ou criar condições para que essa aprendizagem ocorra. Como consequência, as mudanças tendem a ser superficiais, pois não conseguem alterar as concepções que a fundamentam. Com base nesses resultados, o que estamos querendo sugerir é que as ações do exame poderiam ser potencializadas se os seus fundamentos teóricos fossem utilizados como diretrizes também para a formação do professor no que diz respeito a questões relacionadas às visões de língua(gem) e proficiência (Scaramucci, 2012, p. 49-50).

Tanto Rodrigues (2006) quanto Scaramucci (2012) apontam para o desenvolvimento da intencionalidade em impactar a formação de professores de PLA como um valor positivo relacionado ao Celpe-Bras. As autoras também apontam para uma perspectiva de incremento da especificidade dos impactos projetados: o Celpe-Bras para além de um exame de proficiência, poderia se tornar um orientador de práticas de formação. No entanto, o estado de influência que o exame já exerce é identificado majoritariamente por prescrições quantos aos seus usos como ferramenta de formação, havendo poucas evidências etnográficas de tais impactos.

Alderson e Wall (1993) já identificavam que a falta de evidências empíricas é uma limitação metodológica das pesquisas sobre efeitos retroativos de exames em larga escala, e salientam que são necessários estudos de natureza etnográfica, que triangulem os métodos de coleta e análise dos dados e identifiquem as variáveis explicativas para o fenômeno. No presente trabalho,

a análise de dados etnográficos revela como o exame Celpe-Bras, influencia o modo como os professores constroem a sua própria formação por meio de encontros dialogados em reuniões pedagógicas (Nóvoa, 1995; AUTOR).

4. O OLHAR ETNOGRÁFICO PARA AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O instituto no qual este trabalho foi realizado é uma instituição privada que contava, no período de geração de dados, com 12 professores de língua portuguesa, sendo quatro deles formados na área de Letras e outros em outras áreas como Geografia, Turismo e Administração. Todos os professores, equipe diretiva e funcionários consentiram por escrito em participar da pesquisa. Os professores ministravam aulas desde o nível básico até o avançado e colaboravam em atividades de difusão cultural como sessões de cinema brasileiro e festas de Carnaval. O instituto é o único posto aplicador do exame Celpe-Bras no país onde está localizado e alguns dos professores participantes da pesquisa também são aplicadores do exame.

Com base nos princípios etnográficos de estranhamento e reflexividade (Hammersley; Atkinson, 1995), o trabalho de campo foi realizado a partir da observação participante, que consistiu em acompanhar por dois meses as rotinas dos professores, fora de sala de aula, tomando notas de campo e registrando, em fotos e gravações de áudio, interações entre os participantes. Os materiais gerados em campo foram posteriormente convertidos em diários de campo, dos quais foram extraídas transcrições e vinhetas narrativas. Os encontros dos professores observados ocorreram em diferentes momentos e ambientes, sendo os intervalos entre as aulas e as reuniões pedagógicas os momentos de maior ocorrência dos eventos de formação. A análise dos dados se deu a partir de repetidas leituras dos diários de campo e das transcrições tendo como base a noção de evento social (Mason, 1996).

Para Ribeiro e Garcez (1998), o conceito de evento ou evento social descreve a organização das atividades de fala de acordo com certas restrições e contingências da interação, desenvolvendo-se “ao redor de um tópico ou no máximo de um âmbito limitado de tópicos e se distinguem por suas estruturas sequenciais [...] marcados por rotinas de abertura e fechamento estereotipadas e, portanto, reconhecíveis” (Ribeiro; Garcez, 1998, p. 261-262). Para os autores, um evento é determinado pelo cumprimento de certas normas e ganham diferentes arranjos em cada nova interação. Assim, dois professores reunidos discutindo uma reformulação no sistema de avaliação em uma escola segue determinados padrões de fala, ao passo que propor à coordenadora pedagógica as implementações de novas formas de avaliar os alunos, mesmo que trate do mesmo tema e envolva os mesmos participantes no mesmo local, pode envolver outras maneiras de abrir e fechar o evento. A partir da análise dos dados relatada no presente artigo, os eventos, nos quais foi possível identificar a formação dos professores como parte integrante dos propósitos desempenhados pelos participantes, foram descritos como eventos de formação.

Um evento de formação se organiza em torno de ações que os participantes desempenham conjuntamente e de seus propósitos, tais como: apresentar modelos e estratégias de ensino; relatar experiências de sala de aula; responder

perguntas sobre questões de sala de aula; oferecer ajuda quando solicitada. O tópico tratado nas interações em eventos de formação tem relação com as práticas de sala de aula e constitui o foco específico de ensino em pauta entre os participantes (AUTOR). O conceito descreve os padrões de práticas de formação que acontecem no instituto, orientados pela combinação de ações com tópicos de relevância para a prática de sala de aula. O argumento central, no entanto, é de que um evento de formação, além de ser em si um momento em que os participantes se orientam para aprender com o outro, é um momento que tem como foco o ensino, já que as ações e os tópicos orientam-se pela necessidade de ensinar, em uma lógica de racionalidade técnico-prática⁴. Dito de outra forma: aprender a ensinar certos conteúdos é o propósito geral dos eventos descritos neste trabalho. Além disso, todas as ações dos participantes aqui analisadas caracterizam-se pela narratividade: articular e apresentar o que consideram uma experiência relevante para o tópico em foco é o modo de sustentar as ações que constroem o evento de formação. Isso quer dizer que, em um evento de formação, recorrer às narrativas do vivido é parte constitutiva das ações dos participantes.

A noção de evento de formação como foco analítico contribui para o tratamento de casos únicos que não se enquadram, a priori, em categorias genéricas já identificadas em modelos teóricos (Pérez Gómez, 1995). A opção por descrever eventos sociais nos quais os professores do instituto estudado (re)atualizam os significados sobre sua prática também se baseia na importância de colocar a figura do professor no centro das ações de formação, conforme a discussão apresentada na seção 2. Entre os diversos índices encontrados no processo de análise, a influência do exame Celpe-Bras tornou-se relevante em encontros entre professores, como é discutido na seção a seguir.

5. FORMAR E SE FORMAR: A PARTICIPAÇÃO MAIS E MENOS EXPERIENTE EM EVENTOS DE FORMAÇÃO SOBRE O EXAME CELPE-BRAS

A interpretação que cada professor tem de suas experiências é um valor reforçado pelos participantes e, em eventos de formação, constitui a fonte básica para o compartilhamento e a construção de conhecimentos (AUTOR). O que se vive no trabalho é parte de um repertório de práticas de ensino, e por meio de relatos, possíveis modelos de ensino e ofertas de ajuda, ou seja, um conjunto de experiências que podem se tornar relevantes para a resolução de uma situação problemática a partir de seu compartilhamento com os colegas. Para todos os fins práticos, pelos modos como os participantes lidam com a construção do conhecimento, faz diferença ser mais experiente para oferecer ajuda na formação de um colega, do mesmo modo como o menos experiente faz perguntas e agenda encontros para pedir ajuda para a resolução de situações problemáticas de sala de aula. A experiência é um valor que se relaciona com haver tido vivências específicas que possam ser mobilizadas

⁴ Chama-se a atenção para o fato de que na definição do que é um evento de formação, os tópicos são uma combinação do que poderíamos chamar de "conteúdos técnicos" (gramática, avaliação e materiais didáticos) e as ações que designam o uso desses conhecimentos nas práticas de sala de aula (apresentar, modelar, relatar, elaborar). Isso aponta para uma caracterização do evento numa perspectiva de racionalidade técnico-prática, ao invés de racionalidades técnica e prática separadamente, conforme proposto por Pérez Gómez (1995) e discutido anteriormente.

e reativadas nos momentos em que o grupo busca resolver determinada situação problemática no ensino (Larrosa, 2002). No instituto aqui analisado, os participantes podem ofertar respostas e modelos a problemas considerados relevantes. É na relação construída entre os participantes para buscar soluções que alguns vão se constituindo formadores e/ou formandos para a docência competente no instituto.

Na vinheta abaixo, as três participantes que são foco deste estudo estão em uma reunião pedagógica. A coordenadora pedagógica, Sônia⁵, propõe que a reunião seja em pequenos grupos, pois há demandas a serem resolvidas, especialmente relacionadas à adoção de um novo livro didático. O instituto adotou por muitos anos o livro Avenida Brasil 1 e 2 (Lima et al., 1992) o qual, com sua divisão de doze lições em cada volume, em um total de vinte e quatro, possibilitou a divisão do curso em seis níveis, cada um com quatro lições. Com a adoção do Novo Avenida Brasil 1, 2, 3, a estrutura dos níveis mudou, e cada um passou a ter apenas três lições até o quarto nível e quatro lições nos níveis finais. Além disso, o Novo Avenida Brasil modificou a disposição de algumas lições, o que acarretou a necessidade de readequação das provas que os professores utilizavam. É neste contexto que na reunião a pauta se relaciona com a revisão e a reelaboração de instrumentos de avaliação, o que envolve os EP da etapa de avaliação oral do Celpe-Bras.

VINHETA 1: Sônia propõe que os professores se dividam em grupos para trabalhar com as provas: “Então, gente, vamos nos dividir. Lisiane, você começa pegando uma folha pra você anotar as respostas, todas as respostas possíveis, começa fazendo isto e vai verificando, (inaudível), Karen e Flávia vão trabalhar o quê? Com os EP do Celpe pra (inaudível) as provas?” Jaqueline e Augusto também são designados como um grupo. Jaqueline e Augusto discutem como trabalhar. Sônia e Augusto discutem sobre quais itens devem integrar uma prova escrita de primeiro nível. Caroline segue falando com Alberto e também com Karen. Sônia está de pé falando com Augusto e Jaqueline. Circula um cartão de aniversário para uma funcionária, que os professores vão assinando. Sônia pergunta se Caroline trouxe suas provas. Caroline informa que esqueceu. Há uma profusão de vozes, todos falam ao mesmo tempo. Alguns riem. Sônia dá instruções a cada um sobre o que fazer na reunião: alguns vão elaborar uma prova de primeiro nível, outros vão corrigir provas. Sônia circula pelas carteiras dos professores verificando o que cada um trouxe para determinar o que irão fazer. Designa Flávia e Karen para trabalharem com EP do Celpe-Bras. Pergunta a Caroline se ela já conhece os EP, e como essa responde que não, Sônia solicita que trabalhe com Flávia e Karen. Flávia pergunta desde qual edição do Celpe deve trabalhar. Sônia sugere as mais recentes.

(Diário 5, p. 5 – Observação participante 24/02/12 – reunião pedagógica)

Sônia gerencia a reunião e designa pequenos grupos de trabalho para o cumprimento de diferentes tarefas. Sônia pede confirmação à Flávia e Karen sobre o que vão trabalhar, e ela mesma confirma: os EP para utilização destes nas provas orais do instituto. Sônia, após verificar que Caroline não trouxe materiais para a reunião, que se depreende tratar de provas escritas dos níveis que ela ensina, designa a professora para trabalhar com Karen e Flávia.

⁵ Todos os nomes utilizados são pseudônimos.

A designação por parte de Sônia tem uma motivação explícita: Caroline não conhece os EP do exame. Em uma sala contígua àquela da reunião, reúnem-se Flávia, Karen e Caroline. A vinheta a seguir mostra o clima de trabalho entre as três participantes.

VINHETA 2: As três professoras estão ao redor de uma caixa, colocada em cima de uma cadeira. Elas estão observando os EP do Celpe-Bras, separam alguns, tecem comentários rápidos sobre um ou outro elemento. Flávia pega uma pilha de EP de dentro da caixa e joga no chão, o que gera um barulho forte e seco, um estrondo pelo impacto da pilha de EP feitos de papel-cartão e o assoalho de madeira, forrado de carpete. As professoras então se posicionam no chão, de joelhos ou sentadas e se engajam em um trabalho braçal de separação de EP por edição do exame Celpe-Bras. Às vezes Karen levanta e pega mais EP de dentro da caixa. Flávia conta um pouco de sua história como aplicadora do Celpe. Através dos EP, Flávia lembra alguns episódios. Caroline trata os EP como “fotinhos”, e cantarola enquanto observa os EP. Caroline se prontifica a organizar os EP de 2010 e 2011: “vou separar os livrinhos com as fotinhos”. Karen aprova. Flávia não concorda e aponta para uma pilha de EP que também devem ser organizados, o que julga mais urgente. Karen explica que entre os de 2010 e 2011 há muitos EP misturados. Elas procuram EP pelas edições do exame. Flávia mostra para as colegas quando encontra algum EP que alguma colega está procurando. Flávia demonstra pessimismo em conseguir dar conta de todo o trabalho ainda hoje. Há muitas pilhas de muitas edições do Celpe.

(Diário 5, p. 9 e 10 – Observação participante 24/02/12 – reunião pedagógica)

As participantes estão reunidas em torno de uma caixa de EP e Flávia lidera o trabalho, ao passo que conta anedotas sobre as aplicações orais do exame. O material se encontra desorganizado e é ela quem decide as prioridades. O trabalho de Flávia é cooperativo, pois presta atenção no que as colegas estão fazendo e oferece ajuda quando percebe dúvidas no trabalho das outras. O início do trabalho das professoras centra-se na organização de EP. Antes de selecionar, há que organizar; deste modo, Caroline acaba por ter a oportunidade de manusear e observar o que são EP e como o trabalho deve ser realizado. A modalidade de reunião pedagógica em grupos de trabalho não necessariamente tem como meta a formação, mas ela vai acontecer para participantes como Caroline, que, neste caso, terá seu primeiro contato com um artefato relevante para as reflexões dos professores do instituto. O exame é tacitamente interpretado pelos participantes como um construto de avaliação válido, com valor positivo o suficiente para que interfira em suas práticas cotidianas. Toda a reunião é orientada em torno do construto da parte individual do exame. Mesmo que o construto não seja discutido explicitamente, as professoras lidam com o que o exame pressupõe como proficiência oral e com o formato da prova, e sinalizam desejar que tal formato passe a integrar suas práticas de avaliação.

O exame também exerce papel na constituição histórica da professora Flávia como profissional. Ela já é aplicadora da parte oral há muitos anos, e tem muitas vivências nessa função. Relatar a história vivida possibilita a Caroline acesso a um repertório de práticas relevantes para os professores do instituto. Caroline está engajada no trabalho, compreende que a

primeira etapa do trabalho se relaciona com organizar conjuntos de EP com seus respectivos cadernos de questões. Neste trabalho em grupo, relatar experiências é uma prática reconhecida pelos participantes como frutífera para que alguns tenham contato com a história compartilhada do instituto e fará com que Caroline tenha acesso ao modo como o exame se relaciona com as práticas das colegas.

O compartilhamento das histórias que têm por base as experiências é reforçado por Karen, que, no excerto a seguir, solicita que Flávia dê mais detalhes sobre a história de aplicações do Celpe-Bras no instituto.

EXCERTO 1:

Karen: E desde quando tem os preparatórios, Flávia?

Flávia: Ah, acho que desde 2000, se não me engano (ascendente).

Karen: O preparatório?

Flávia: Qual? O curso preparatório? Não sei.

Caroline: O curso preparatório, os meninos pagam a parte?

Karen: Sim. (Estrondo, Flávia joga a caixa de EP no chão).

Caroline: E demora quanto tempo?

Karen: Duas semanas, depende, porque tem os cursos de sábado e os cursos da semana, mas quem dá... é a Flávia, a Sônia, a Jaqueline, e o Alberto...

Flávia: Mas eu só comecei a dar o curso do Celpe só depois que ele foi embora (aponta para Alberto). Eu nunca dava.

Alberto: É?

Flávia: Eu sempre morria de preguiça de corrigir tanto texto. (todos riem) Eu sempre fugia, eu escorregava mais que lambari ensaboado. (Risos)

Karen: E quem dava? A Sônia, O Alberto, o Roberto.

Flávia: O Roberto...

Karen: A Dina... o Antônio⁶ não dava?

Flávia: Não sei...

(Enquanto elas conversam seguem dividindo os EP, que agora começam a se distribuir pelo chão da sala 3, em pequenas pilhas.)

(Diário 5, p. 11 – Observação participante 24/02/12 – reunião pedagógica)

A partir da pergunta de Karen, a história das aplicações é retomada a partir da existência dos cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras e da experiência de Flávia com o curso. Os cursos preparatórios são oferecidos normalmente no instituto um mês antes da aplicação do exame, e há determinados professores que o ministram. A pergunta de Karen leva Flávia a relatar sua própria história como ministrante de cursos preparatórios e abre espaço para a curiosidade de Caroline de saber mais sobre o funcionamento logístico dos cursos oferecidos pelo instituto. Em eventos como este as perguntas dos participantes provocam relatos e explicações que, por sua vez, podem gerar novas perguntas. Caroline está em contato com as práticas das duas colegas com o conhecimento terminológico sobre o exame Celpe-Bras, e também conhece o significado deste exame dentro do instituto, por meio de seus desdobramentos, como os cursos preparatórios. Para Flávia e Karen, sua função de formadoras advém da designação de Sônia de colocar Caroline

⁶ Roberto, Dina e Antônio são pseudônimos para ex-professores do instituto mencionados pelas participantes.

no grupo porque ambas já têm tempo de experiência como examinadoras. A ação de Sônia de colocar Caroline para acompanhar o trabalho de Flávia e Karen revela que há convicção de que o contato com pares mais experientes oferece oportunidade de formação. Karen provoca o relato de Flávia, que, por sua vez, passa a proporcionar a Caroline o contato com a história de práticas em preparar para o exame e com o próprio funcionamento do instituto de oferecer curso preparatório e contar com os professores que conhecem o exame para ministrá-lo.

No excerto seguinte, Karen oferece uma explicação sobre a aplicação da parte individual do exame Celpe-Bras, enquanto Flávia se ausenta. Com a volta de Flávia à sala, Karen solicita à colega que observe seu trabalho de explicar para Caroline, tornando-se central o papel da experiência de cada uma para organizar suas participações na interação como mais experiente, colocando à prova seu conhecimento para explicar procedimentos à professora iniciante.

EXCERTO 2:

Flávia: Eu vou lá trazer minhas pastas (levanta e se dirige a porta).

Karen: Por que tá...

Caroline: A gente vai pegar cada elemento desse aqui e separar por, por, botar os números dos níveis, por exemplo?

Karen: É. E aí, deixa eu te explicar, é assim, como é feita a prova do Celpe? Tem a parte escrita e depois tem a parte oral.

Karen: Então quando você tem... a Sônia dá todas as explicações, e aí ela explica. A gente lê todos os elementos, e depois as perguntas.

(Priscila entra na sala e cumprimenta as colegas. Senta-se numa carteira que está no meio da sala)

Caroline: uhum e antes de aplicar a prova.

(Karen se orienta para Priscila, pergunta como ela se sente, Priscila diz que está melhor. Caroline também pergunta. Karen conta a Caroline que Priscila passou mal ontem)

Karen: Então, cada elemento, vem um jogo, um jogo de elementos, e as perguntas.

Caroline: vem um jogo de elementos...

Karen: Aí nós lemos todas as perguntas e nós pegamos pros alunos, dependendo da ficha do aluno...

Caroline: É um elemento pra cada aluno...

Karen: Não, cada aluno tem três elementos, essa prova dura 20 minutos, três elementos e cinco minutos de perguntas sobre a vida dele e sobre o questionário que ele responde. Então, vamos lá, vamos pegar um aluno, sei lá, a Valesca, a Valesca?

Caroline: A Valesca, uhum...

Karen: Ela é...

Caroline: A Valesca é fofa (Karen ri)

Karen: não, isso não importa.

(Caroline e Karen riem alto pelo comentário de Caroline).

Karen: independe se ela é fofa ou não, dá igual (rindo).

(Caroline gargalha alto e agudo)

Karen: O que que a Valesca faz? Eu não sei.

Caroline: Eu não sei exatamente.

Karen: Nem eu.

Caroline: Não sei, também.

Karen: Ai, meu deus, to ferrado (baixo). Espera só um pouquinho, Caroline. Então, a Valesca, depois eu vejo isso (baixo). (Karen está folheando algumas páginas, e fica séria olhando as páginas.) depois a gente vê isso, se não a Flávia... tá, vamos fingir que a Valesca é médica. Vamos pegar elementos que tem a ver com a profissão dela, que é mais fácil ela desenvolver.

Caroline: Uhum. (está atenta a Karen)

Karen: Vou pegar um elemento que...

Caroline: Mas você não conhece...

Karen: Não, você conhece os alunos porque nós aplicamos o Celpe.

Caroline: Sim, mas eu digo pra você.. ah tá...

Karen: Então, eu conheço a Valesca...

Caroline: Mas se tiver algum aluno que você não conheça?

Karen: Eu pergunto pros outros, mas eles respondem a um questionário...

Caroline: Ah tá...

Karen: E aí com base no questionário dele, eu vou ver ó, (inaudível) Nós fazemos aqui (aponta para o caderno de questões). Um mais ou menos fácil, médio, sei lá a prova de chá verde, Valesca é médica, então vou pegar esse daqui do chá verde.

Caroline: O que que é esse aqui?

Karen: (inaudível)

Caroline (com a lista de EP de uma edição do exame, na qual ao lado de cada título de EP está a lápis sinais de menos e mais.): Menos, mais... o que que é isso?

Karen: Mais ou menos, mais fácil, menos fácil.

Caroline: ahnm

Karen: (inaudível)

(Flávia entra na sala falando alto, mostrando seus fichários recheados de EP. Flávia começa a mostrar como estão divididos. Karen e Caroline, que estão agachadas com muitos EP na mão, olhando, um pouco atônitas para Flávia. Flávia segue explicando a divisão dos fichários por edição do exame. Flávia enfatiza que é uma relíquia e que nem no instituto tem tudo o que ela tem. Karen pede que Flávia espere um pouco e que acompanhe e explicação que está dando a Caroline para ver se está certa. Flávia acompanha.)

Karen (olhando para Caroline): E aí, conforme, vou pegar lá um elemento pra Valesca. (olhando para Flávia) essa é a primeira vez que eu to explicando certinho. (olhando novamente para Caroline) A primeira pergunta (aponta para uma ficha) é obrigatória. Os primeiros cinco minutos ela fala sobre a vida dela, nada pessoal, assim "ah, foi pro Brasil, por que tá fazendo o Celpe" cinco minutos, acabou. Aí você passa pra primeira pergunta, essa é obrigatória, depois você tem essas aqui pra tu seguir, nos próximos cinco minutos.

Caroline: uhm

Karen: tá certo, né? (olhando para Flávia)

Flávia: Se qualquer ideia das perguntas, Caroline... mmm, o aluno tem que falar e ele tem que falar durante cinco minutos.

Karen: vinte.

Flávia: Não, tem que falar cinco minutos com cada elemento desses. No total a prova é 20 minutos.

(Flávia passa a explicar o que Karen já havia explicado, dando alguns exemplos, de modo muito semelhante ao que Karen já vinha fazendo. Flávia está séria. Retoma os EP, a ficha do aluno. Flávia fala de como se caracteriza a escolha dos EP, uma mais fácil, mais difícil, mais fácil, de acordo com a relação do tema do elemento com a vida do aluno.)

(Diário 5, p. 13, 14 e 15 – Observação participante 24/02/12 – reunião pedagógica)

Com a saída de Flávia da sala, Karen passa a se responsabilizar pelo gerenciamento do trabalho. Karen, ao ofertar ajuda, elabora perguntas e as responde, Caroline se engaja, o que se percebe por meio dos recibos que dá a Karen de que está acompanhando as explicações. O treinamento dos professores aplicadores do exame é recriado e reinterpretado por Karen ao desenvolver sua explicação à Caroline. Em sua explicação, Karen descreve o processo de aplicação e treinamento passo a passo (leitura das fichas dos candidatos, leitura dos EP, seleção de EP para candidatos). Karen procura dar concretude a sua explicação por meio da escolha de um exemplo prático: uma aluna, possível candidata ao exame, para que o processo de escolha de um elemento fique mais claro para Caroline.

Os modos de participação são definidos entre as duas participantes, sendo que Karen gerencia uma explicação e Caroline sustenta isso, e a atividade que se interpõe (as explicações de Karen sobre o funcionamento do Celpe-Bras) é compreendida pelas participantes como fundamental para o bom cumprimento da tarefa de selecionar os EP para a prova oral. Karen reconhece que, para Caroline, é difícil realizar o trabalho com qualidade sem entender precedentes importantes, como a aplicação do exame. O espaço da reunião pedagógica em pequenos grupos propicia viver a experiência dos professores como formadores e formandos. Karen assume uma postura de formadora e Caroline sustenta tal postura assumindo a de formanda. Com a chegada de Flávia de volta à sala, tais papéis se reatualizam, e Karen passa a ser uma formadora em formação, ao solicitar a Flávia que observe suas explicações para avaliar se estão corretas.

Interpretar e narrar a experiência vivida com um dado aspecto que compõe a realidade deste instituto (um posto aplicador do Celpe-Bras) é componente essencial para a formação dos professores com base na prática. A estratégia de Sônia ao escolher os integrantes dos grupos surte efeito pelo modo como os mais experientes gerenciam o trabalho com colegas menos experientes, o que se observa pelo modo como os participantes se engajam em atividades colaborativas para dar acesso ao menos experiente aos modos de funcionamento das práticas vigentes.

O exame Celpe-Bras reside no núcleo de conteúdo que estrutura o evento de formação. O exame, e mais especificamente da parte oral e seus componentes são parte da história de práticas que as participantes tornam relevantes. Na interação o exame e a sua influência no instituto constitui uma memória a ser compartilhada e um aspecto central do que é ser professor naquele contexto. No caminho para participações mais plenas e, portanto, legitimadas (Lave; Wenger, 1990), conhecer o exame e participar dos diversos processos a ele atrelados constitui uma espécie de currículo emergente de práticas de formação de professores. Mesmo que não haja uma intencionalidade explícita sobre como o exame poderia interferir no modo como os professores veem seu trabalho, o que vemos é uma valorização tácita do exame como instrumento de política linguística ao qual as professoras se associam, dão contornos locais e com o qual aprendem. A seguir discuto algumas considerações finais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Celpe-Bras é uma política que envolve a formação de examinadores e de professores de PLA (Carvalho; Schlatter, 2011; Diniz, 2012) pelo viés comunicativo e baseado em tarefas que integram leitura, escrita, produção e compreensão oral (Brasil, 2011). O exame demanda preparação por parte do aluno bem como a formação do professor de PLA, no sentido de atuar como aplicador do Celpe-Bras e na preparação de candidatos ao exame. Para Scaramucci (1995), a importância desse exame não se restringe somente à avaliação de proficiência de candidatos estrangeiros, mas principalmente ao possível efeito retroativo que exerce na(s) comunidade(s) envolvida(s), causando uma modificação no fazer pedagógico, demonstrando uma clara intenção de impacto na formação de professores de PLA. Nesse sentido, o Celpe-Bras tem sido redimensionador do ensino de PLA, trazendo para as propostas metodológicas uma visão de participação social mediada pela língua portuguesa. Ao se compreender a formação como uma prática local, não se pode ignorar os efeitos que as decisões sobre avaliação exercem no trabalho do professor, que precisará tomar decisões, fazer ajustes e levar a cabo uma prática coerente com o que será avaliado, seja em exames de desempenho, no dia a dia de cursos de língua, seja para exames de proficiência de larga escala. Além disso, é preciso compreender que um exame com a trajetória do Celpe-Bras está cada vez mais incorporado às práticas de formação de professores.

No presente estudo, pode-se ver uma dimensão local de impacto do Celpe-Bras que envolve desde aspectos macrossociais, como a aquisição de vocabulário específico sobre os componentes da parte oral, a um nível médio de organização de comunidades de prática (Wenger, 1998), como entender a história do exame na instituição, até o nível mais macro, de compreensão do projeto político subjacente ao exame. Além disso, o Celpe-Bras passa ao status de estruturante das experiências pedagógicas que participantes mais e menos conhecedores do instituto passam a compartilhar em estruturas micro analíticas de participação.

A experiência como recurso de formação de professores em eventos de formação manifesta-se na configuração do participante experiente apresentando o conhecimento, fruto de suas vivências, a outros participantes menos experientes. O mais experiente identifica a relevância de sua contribuição com base no que está em andamento e passa a contribuir com o que julga importante para o cumprimento dos propósitos de trabalho conjunto. Um dos participantes oferece, solicitado ou não, algum tipo de explicação e/ou demonstração relevante para o que se está fazendo e, ao ser sustentado pelos demais nessas ações, passa a ser o participante mais experiente sobre o conteúdo tratado. A oferta de ajuda como estratégia de ensino é tornada relevante pelos outros que poderão ou não incorporar tais conhecimentos em suas práticas. O exame Celpe-Bras pode ser entendido então como um instrumento norteador das práticas de formação que são construídas nas interações entre professores.

Segundo o relatório da FCC (2011), as práticas de formação que se mostram mais exitosas são aquelas que promovem a) a escola como espaço de formação; b) a colaboração entre colegas como estratégia; e c) o

compartilhamento da experiência do professor como procedimental. No instituto, pode-se inferir que essas práticas são incorporadas ao cotidiano das reuniões pedagógicas, o que sugere que um modelo de formação de professores de PLA para os participantes que ensinam no exterior, com ou sem formação específica em Letras, pode privilegiar a troca de relatos de experiências entre os docentes, a realidade local e os conhecimentos que já foram produzidos localmente. Para a futura elaboração de políticas de formação para o contexto de centros de estudos brasileiros e institutos culturais, os dados deste trabalho sugerem que se conheça a realidade do que se produz nesses espaços, e se ofereça a possibilidade de os professores aprimorarem sua formação sem desconsiderar o que já sabem.

REFERÊNCIAS

- Alderson, J. C. & Wall, D. 1993. *Does washback exist?* Working Paper Series 11.
- Bakhtin, M. 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Brasil. 2011. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Candidato*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Superior (SESU). Disponível em <www.mec.gov.br/celpebras>. Acesso em 15 jun. 2016.
- Carvalho, S. C. & Schlatter, M. 2011. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, 42, p. 260-284, jun.
- Diniz, L. R. A. 2012. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese (Doutorado em Letras). Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Fundação Carlos Chagas. 2011. *Formação continuada de professores: Uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios*. São Paulo: Fundação Vitor Civita.
- Garcez, P. M. & Salimen, P. G. 2011. Pedir e oferecer ajuda para “fazer aprender” em atividades pedagógicas de encenação na fala-em-interação de sala de aula de inglês como língua adicional. In A. M. Barcelos (Org.). *Linguística Aplicada: reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira* (p. 97-117). Campinas: Pontes.
- Hammersley, M. & ATKINSON, P. 1995. *Etnografia: Métodos de Investigación*. Barcelona: Paidós.
- Kraemer, F. F. 2012. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lave, J. & Wenger, E. 1990. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Larrosa, J. 2002. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Leituras SME*, 19, p. 20-28.
- Lima, E. E. O. F et al. 1991. *Avenida Brasil 1 e 2: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU.
- Mason, J. 1996. *Qualitative Researching*. London: SAGE Publications.
- Nóvoa, A. 1995. Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (2ª ed.) Lisboa: Dom Quixote.
- Pérez Gómez, A. 1995. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Org.). *Os professores e a sua formação* (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. 2002. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: ARTMED.

- Ribeiro, B. T. & Garcez, P. M. 1998. *Sociolinguística Interacional: antropologia, linguística e sociologia em análise do discurso*. Porto Alegre: Loyola.
- Rodrigues, M. S. A. 2006. *O exame Celpe-Bras: reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas*. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Scaramucci, M. V. R. 1995. O projeto Celpe-Bras no âmbito do MERCOSUL: Contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In Almeida Filho (Org.). *Português Língua Estrangeira Interface com o Espanhol* (p. 77-90). Campinas: Pontes.
- Scaramucci, M. V. R. 1999. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) na escola pública. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 34, p. 7-20.
- Scaramucci, M. V. R. 2004. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 43(2), p. 203-222. Campinas.
- Scaramucci, M. V. R. 2012. O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. *Revista DIGILENGUAS*, 12, p. 48-67.
- Schoffen, J. R. 2009. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Schön, D. 2000. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice*. New York: Cambridge University Press.

Submetido: 17/06/2018
Aceito: 09/07/2018