

ORIGINAL ARTICLE

Rastros de mudanças epistemológicas na área de português como língua adicional: o exame Celpe-Bras como um mecanismo de políticas linguísticas*

Alexandre Ferreira Martins^{1**}

¹ Université Paul-Valéry Montpellier 3.

RESUMO

Este texto discute as mudanças epistemológicas na área de Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil nos anos que antecederam a implementação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Nesse sentido, assume-se este exame como um mecanismo de políticas linguísticas de facto, relativo ao modelo ideológico de políticas linguísticas de Shohamy (2006), para a abordagem de sua importância no desenvolvimento da área de PLA no Brasil. O debate com relação às mudanças epistemológicas observáveis em produções acadêmicas, notadamente em teses e dissertações selecionadas a partir da revisão da recolha de trabalhos realizada por Furtoso (2015), é descortinado na sua relação com os pressupostos teóricos do Celpe-Bras. Este mecanismo passa a legitimar e ampliar, a partir de 1998, as críticas e as reinterpretações presentes nas produções da área antes de seu advento. Sua elaboração acompanhou as mudanças epistemológicas da área e sistematizou, sobretudo, as principais reflexões com relação à proficiência em língua adicional.

PALAVRAS-CHAVE: português como Língua Adicional; políticas linguísticas; Celpe-Bras.

Traces of epistemological changes in the field of Portuguese as an Additional Language: the Celpe-Bras exam as a mechanism of language policies

ABSTRACT

The following text discusses the epistemological changes in the field of Portuguese as an Additional Language (PAL), in Brazil, in the years that preceded the establishment of the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras). Therefore, this exam is understood as a mechanism of *de facto* linguistic policies, related to the ideological

*Este artigo é parte da reflexão empreendida na dissertação de mestrado *Histoire des Idées Linguistiques du domaine du PLA au Brésil: un parcours des notions d'Usage du Langage et de Genres du Discours dans les politiques linguistiques de facto*, apresentada à Université Paul-Valéry Montpellier 3, na França, sob orientação da Profa. Dra. Carmen Alén-Garabato e co-orientação do Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz.

**Leitor de Língua Portuguesa no Departamento de Estudos Portugueses, Brasileiros e de Outros Países Lusófonos da Université Paul-Valéry Montpellier 3. Mestre em *Sciences du Langage*, na linha de pesquisa *Sociolinguistique et Politiques Linguistiques-Éducatives*. Doutorando em *Sciences du Langage* vinculado ao laboratório de pesquisas Praxiling.

Corresponding Author:

ALEXANDRE FERREIRA MARTINS
<alefemartins@gmail.com>



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/>

model of linguistic policies by Shohamy (2006), considering an approach for its importance in the development of the field of PAL in Brazil. The debate pertaining to the epistemological changes, which are noticeable in academic publications, is revealed considering its relations with the theoretical postulates of the Celpe-Bras. These changes can be found mostly in thesis and dissertations selected based on the revision of the gathering of academic works performed by Furtoso (2015). This mechanism, from 1998 onwards, validates and expands the criticism and reinterpretation present in the production of the field, before its emergence. Its construction followed the epistemological changes of the area of study and systematized the main reflections concerning the proficiency in an additional language.

KEYWORDS: Portuguese as an Additional Language; language policies; Celpe-Bras.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Enquanto responsável pelo gerenciamento de políticas linguísticas, o Estado faz uso de diferentes mecanismos para articulá-las e implementá-las seja de maneira explícita, com textos dirigidos a este propósito, seja de maneira implícita, como observamos em nosso objeto de estudo, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), que apresenta importante papel no processo de consolidação da área de Português como Língua Adicional¹ (doravante PLA) no Brasil (Schoffen; Martins, 2016). Scaramucci (1998) e Schlatter (1998) fizeram referência à intenção, por parte da Comissão para a Elaboração do exame, em transformar o Celpe-Bras em um motor de difusão de uma concepção de ensino de aprendizagem de línguas adicionais, mais contemporânea e em conformidade com o desenvolvimento da área de PLA no país. Este propósito de impactar sobre os contextos educacionais é refletido no próprio Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras (2011), no qual a seção “Como se preparar para o Exame?” (Brasil, 2011, p. 7) fornece indicadores para o ensino.

O Celpe-Bras é um mecanismo governamental exemplificador do processo de difusão de políticas linguísticas definida pela linguista norte-americana Elana Shohamy (2006), centrado nas *hidden policies* (políticas ocultas), geralmente difundidas por mecanismos que carregam certas ideologias e que tornam possível a implementação de políticas relativamente homogêneas. É neste sentido que este texto reconhece e pretende destacar o potencial impacto do exame nos processos educativos, concebendo-o como um propulsor de políticas linguísticas *de facto* (Shohamy, 2006). O referido exame é tratado não como um ponto de partida para uma nova epistemologia linguística na área de PLA, mas como uma ponte de passagem que proporcionou o advento de novas reflexões metodológicas no país no diálogo com ideias linguísticas anteriores.

Neste artigo, perscrutar-se-ão os caminhos iniciais da área de PLA no Brasil, a fim de se compreender o contexto de advento do Celpe-Bras – em sua correlação com as produções acadêmicas da época – e de perceber esta política linguística brasileira como uma legitimação, visto seu estatuto oficial, das bases teóricas que subjazem as reflexões sobre ensino e aprendizagem de PLA. Para isso, propõe-se, inicialmente, uma compreensão desse exame

¹ Neste trabalho, opta-se pelo termo [Português como] Língua Adicional em decorrência da filiação deste estudo à ideia subjacente a esse conceito (Schlatter; Garcez, 2012), segundo a qual o emprego deste termo carregaria uma noção de pertencimento das línguas aos espaços nos quais elas circulam, independentemente de eventuais fronteiras políticas. Isso acaba por se traduzir em uma perspectiva que enfoca a comunicação transnacional e a participação social, não se detendo às distinções entre falante nativo/estrangeiro ou primeira/segunda língua.

sob a lente dos estudos em Políticas Linguísticas, mais especificamente sob o modelo ideológico proposto por Shohamy (2006). Para uma leitura político-linguística do Celpe-Bras, apresenta-se esta perspectiva teórica, que sustenta a ideia da existência de políticas linguísticas reais, ou *de facto*, que são aqui compreendidas como as orientações existentes para o ensino da língua na área de PLA. Tal caracterização do exame importa à compreensão do discurso que o precede, da área de PLA no Brasil ao longo dos anos 1990, contemporâneo a uma mudança da posição econômica do país no cenário internacional. Nessa medida, as produções acadêmicas do período selecionado são reveladoras dos fenômenos de mudança epistemológica ligados aos processos de desenvolvimento da área no país; por essa razão, elas têm um espaço de grande relevância na reflexão que se pretende delimitar neste trabalho.

2. PARA UMA VISÃO AMPLIADA DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Tomando por base Spolsky (2004) e Shohamy (2006), afirma-se que os mecanismos implícitos terminam por se fazer menos eficazes no papel de difundir uma ideologia linguística, uma vez que eles não são comumente utilizados com esse objetivo. O exame Celpe-Bras, um dos objetos desta reflexão, apresenta funções implícitas que se traduzem em um impacto gradual do discurso veiculado pelo exame sobre processos educacionais. Essa concepção do exame como um mecanismo de políticas linguísticas com funções implícitas abre caminho à discussão deste trabalho, na medida em que se busca compreender os traços epistemológicos subjacentes ou relacionados ao Celpe-Bras a partir da apreciação de produções acadêmicas anteriores ao exame. A partir da perspectiva adotada neste artigo,

[...] a política linguística existe mesmo onde ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm políticas linguísticas formais de tal modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo onde há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente² (Spolsky, 2004, p. 8, tradução minha).

É desta maneira que se assume, neste artigo, a relação entre o exame, visto como uma política de Estado, e as produções acadêmicas da área, assumidas como fontes de políticas reais. A partir do quadro teórico proposto por Spolsky (2004), é preciso examinar a conjuntura para a verdadeira compreensão de uma política linguística, composta, segundo o autor, por crenças (*beliefs*), por práticas (*practices*) e pelo gerenciamento (*management*). As primeiras consistem em ideologias sobre língua e linguagem reveladas pelos valores compartilhados entre os interlocutores de uma comunidade

² No original em inglês: “[...] language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent” (Spolsky, 2004, p. 8).

concernente às variedades linguísticas e os traços linguísticos em uso. As segundas são as práticas das comunidades, independentes das políticas, que se manifestam, por exemplo, através das escolhas linguísticas feitas pelos locutores em função de uma ação comunicativa determinada, observáveis através dos comportamentos. A terceira faz referência às ações que têm por objetivo a manipulação do comportamento linguístico; ela pode ser compreendida como todo o esforço explícito feito por alguém ou por um grupo com o objetivo de afirmar sua autoridade em relação aos participantes de um certo domínio, modificando as práticas e as crenças.

Tendo em vista esse quadro teórico, Shohamy (2006) propôs um modelo mais amplo, rompendo com a separação tradicional entre planejamento linguístico e política linguística. Segundo Dorigon (2006), “[...] este modelo desloca o centro de análise do texto legislativo, que pode se restringir unicamente às intenções e às declarações para as práticas sociais ligadas à linguagem”, constituindo o que Shohamy (2006) denomina *política linguística real* ou *de facto*. É sobre a base deste pensamento, que engloba igualmente a política linguística para além do texto oficial, que o modelo conceitual da autora completa o quadro de Spolsky (2004), tentando explicar o funcionamento de uma política linguística oculta, difundida por mecanismos que carregam determinadas ideologias.

Oliveira (2013) sublinha a inseparabilidade das noções de política e planejamento linguístico nos estudos da área das Políticas Linguísticas, na medida em que as políticas são comumente relacionadas com as questões de crenças não legisladas, o que dialoga diretamente com o modelo da autora. Consequentemente, as políticas estariam diluídas nas políticas culturais, educativas, políticas de inclusão e de exclusão, o que poderia suprimir seu reconhecimento enquanto política linguística. No início dos estudos de política e planificação linguística, esse aspecto era também considerado na medida em que determinadas noções dos estudos sociolinguísticos, centradas sobre a relação entre língua e sociedade, passaram a ser aplicadas para a compreensão da relação entre língua e sociedade em relação aos Estados e suas intervenções por meio de mecanismos/instrumentos (Calvet, 2007).

Segundo Shohamy (2006), as políticas de educação linguística, por exemplo, consideradas como formas de imposição e de manipulação linguística, funcionam como dispositivos governamentais capazes de difundir práticas *de facto*, o que se traduziria no fomento a uma conversão ideológica nas práticas do domínio educacional. Esse fator de intervenção sobre a realidade é o principal aspecto de um mecanismo de políticas linguísticas, porque ele nos permite verificar as políticas ocultas presentes nas comunidades linguística, que são percebidas através das práticas linguísticas e das crenças sobre as línguas. Com efeito, Shohamy (2006) afirma que a política, assim como a linguagem, não é neutra: a língua influencia as políticas reais nas sociedades mostrando a possibilidade de um mecanismo de promoção de comportamento e de práticas sociais/educativas, mas ela nada impõe, explicitamente, para uma sociedade:

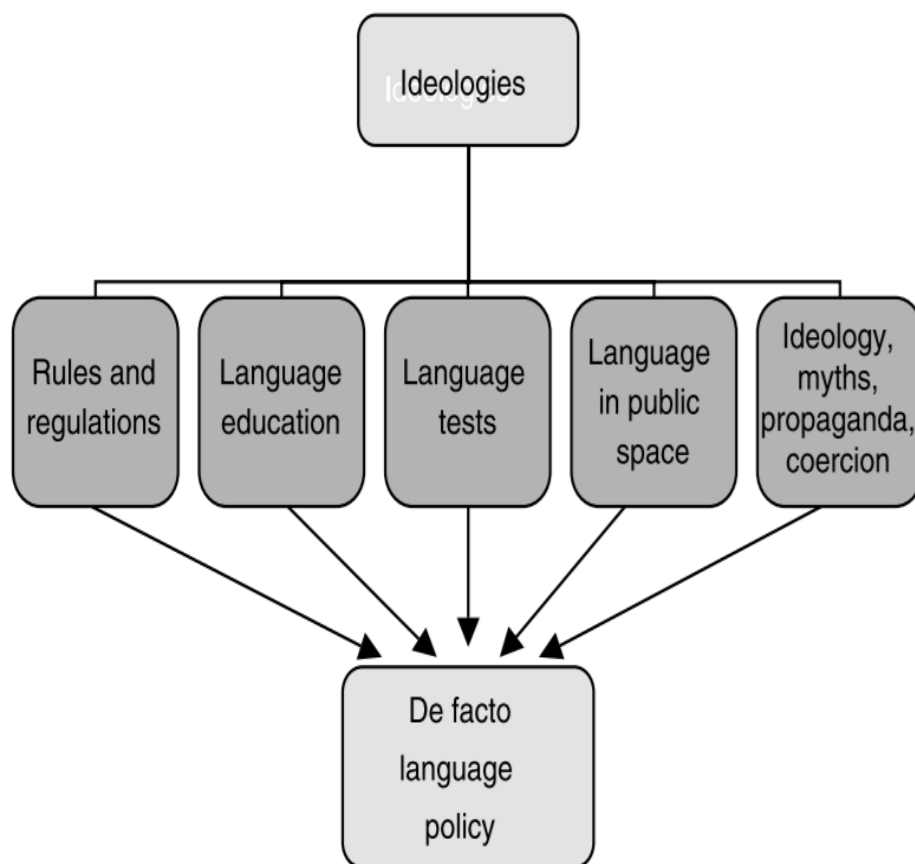


Figura 1. Lista de mecanismos entre ideologias e práticas (Shohamy, 2006, p. 58).

No esquema acima, as políticas linguísticas são derivadas de determinados mecanismos, descritos como formas de *marketing* de ideologias. Os mecanismos compreendem as regras e as regulações, a educação linguística, os testes de língua, a linguagem nos espaços públicos e a ideologia, os mitos, a propaganda e a coerção. Todos esses mecanismos intervêm sobre as políticas linguísticas *de facto*. Apesar disso, é em função deles que a prática pode modificar a ideologia e que as diferentes políticas linguísticas resistem/persistem em um domínio da sociedade.

Nessa medida, Shohamy (2001; 2006) afirma que os testes de língua/ linguagem são dispositivos que assumem um poderoso papel na educação, gerando efeitos nas práticas educativas. Isso nos remete ao debate à propósito do conceito de efeito retroativo (*washback effect*), utilizado na área de Avaliação e nos estudos de Linguística Aplicada para fazer referência à maneira como uma avaliação pode influenciar os suportes pedagógicos e a gestão de sala de aula (Hughes, 1989) ou o ensino e a aprendizagem (Alderson; Wall, 1993). No primeiro capítulo de *Washbak in Language Testing: Research Contexts and Methods*, Liying Cheng e Andy Curtis mostram a presença de, ao menos, duas tendências dos estudos sobre efeito retroativo. De um lado, a primeira tendência estaria ligada aos testes de múltipla escolha realizados em grande escala, conhecidos por seu uso tradicional no ensino. Esses testes são percebidos como tendo influências essencialmente negativas sobre a qualidade do ensino e da aprendizagem. De outro lado, observa-se uma

metodologia de aprendizagem que tenha sido modificada ou melhorada a partir de um mecanismo que exercerá uma influência positiva – de reorientação – sobre os processos educacionais, como é o caso do Celpe-Bras, que, enquanto tal, apresentou operacionalização de um construto teórico sintetizador das reflexões presentes na área naquele momento.

A esse propósito, Schlatter et al. (2009) garantem que certos estudos sobre os efeitos retroativos desse exame no ensino de PLA mostram uma mudança gradual nas metodologias de ensino graças à introdução de práticas de uso da língua mediadas por gêneros do discurso. Esse aspecto pode conferir ao exame uma grande pertinência para a área, como nos mostra Martins (2016), fazendo recurso aos critérios demonstrados por Li (2009) para a influência de avaliações no ensino:

[...] 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 (Martins, 2016, p. 65)

O efeito retroativo é compreendido neste artigo em complementaridade ao quadro teórico proposto por Shohamy (2006) para as políticas linguísticas reais: o impacto do exame é considerado como uma abertura à consolidação de novas políticas linguísticas – e, então, de novas ideias linguísticas – apesar da inexistência de um texto oficial de orientação do ensino de PLA no Brasil, e estabelece um novo horizonte epistemológico. A partir desta noção ampliada de políticas linguísticas, que estariam presentes no tecido social – isto é, fora do texto oficial –, o Celpe-Bras pode ser visto como um mecanismo de políticas linguísticas que serve de ponte de passagem para uma nova abordagem de ensino de PLA no Brasil. Os atores educacionais estiveram diretamente influenciados pelo advento do exame, e percebemos, ao longo da história teórico-metodológica da área, a redefinição da noção de uso da linguagem através do diálogo com a concepção de gêneros do discurso de Bakhtin (2006). Tratou-se, portanto, de um novo horizonte de prospecção na área de PLA.

As interpelações apresentadas no excerto acima são comumente referenciadas como efeitos retroativos do exame em um sentido fenomenológico. O quadro teórico proposto por Shohamy (2006) nos permite conhecer o processo de passagem entre uma ideologia linguística, isto é, as representações sobre língua e linguagem, e a consolidação de novas políticas reais. Vê-se que o mecanismo de políticas linguísticas representado pelo Celpe-Bras representou um novo horizonte para a produção acadêmica e os diferentes aspectos concernentes à sala de aula. Os discursos que circularam

na área de PLA antes e depois do advento do Celpe-Bras criaram uma rede de políticas linguísticas reais, de orientações para o ensino, que delimitam uma perspectiva de ensino relativamente consolidada.

Assim, além de contribuir para a produção dessas políticas reais, o exame igualmente favoreceu o estabelecimento de um novo horizonte epistemológico nos estudos brasileiros. É, no entanto, necessário sublinhar que a preexistência de uma nova epistemologia na área é um fator pertinente para se poder compreender mecanismos de políticas linguísticas como o Celpe-Bras, que não se propõem como orientações, mas veiculam concepções que reconfiguram novas práticas de sala de aula. Nessa relação, o olhar lançado neste trabalho para a área de PLA, compreendida a partir de suas produções científicas, por exemplo, revela que não são propriamente as políticas estatais que criam novas políticas reais. Os diferentes mecanismos não são senão meios pelos quais as ideologias se convertem em práticas.

3. A EMERGÊNCIA DO CELPE-BRAS E O SEU CONSTRUTO TEÓRICO

Assim como a área de estudos em PLA, são recentes as políticas educativas brasileiras a partir das quais é possível constatar uma relação direta ou indireta com o ensino de português para falantes de outras línguas. Um dos mecanismos de políticas linguísticas mais pertinente em território brasileiro, no que concerne ao referido domínio, é o exame Celpe-Bras, cuja implementação respondia às demandas sobre o ensino e a aprendizagem das línguas oficiais dos países sul-americanos. Em função do investimento na aprendizagem do português e do espanhol no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul) e, igualmente, do crescimento político e econômico do Brasil no cenário mundial, houve uma demanda crescente, por parte de estudantes estrangeiros, pela aprendizagem da língua portuguesa, primordial para a inserção no território nacional (Carvalho; Schlatter, 2011).

Oliveira e Dornelles (2008) salientam que, no fim dos anos 1980, a preocupação de Portugal e Brasil era a de difundir o português como língua adicional. Esse período corresponde à emergência de ações que reforçaram a internacionalização da língua portuguesa, como a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996. No sentido da promoção do português no exterior, Oliveira e Dornelles (2008) mostram que os organismos e as instituições dos governos português e brasileiro tiveram um papel preponderante em relação aos outros países membros, o que justifica a recorrência da referência a esses países no que diz respeito a políticas de difusão da Língua Portuguesa.

No decorrer dos anos 1990, através de seus Ministérios da Educação, Portugal e Brasil se empenharam na criação de seus respectivos exames de proficiência em português. Neste artigo, em virtude do escopo desta reflexão epistemológica, discute-se a respeito do Celpe-Bras, exame brasileiro que surge na esteira de posicionamentos político-econômicos a nível transnacional. Nesse sentido, salienta-se que a preocupação com o lugar do português no cenário mundial está na origem do advento do exame brasileiro, na medida em que o Brasil, para responder às exigências contextuais ligadas aos convênios entre o país e o exterior, criou, em 1993, uma Comissão para a elaboração do referido mecanismo, composta por

professores e pesquisadores da área de PLA, com o objetivo de começar o processo de criação e implementação do teste. De acordo com Schlatter (2014), no ano em que se deu lugar às primeiras discussões, o Ministério da Educação constituiu uma comissão permanente, responsável não apenas por concluir o exame, mas também por dar assistência à Secretaria de Ensino Superior (SESu) para questões relativas ao ensino de PLA.

O Celpe-Bras é, atualmente, o único exame de proficiência em PLA oficialmente reconhecido pelo governo brasileiro, aplicado duas vezes por ano desde 1998 no Brasil e no exterior. A partir de 2009, o exame passou a ser desenvolvido pelo Instituto Nacional de Pesquisas em Educação Anísio Teixeira (Inep). Além disso, esse mecanismo de políticas linguísticas está ligado a convenções entre países, como o Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), e, segundo o Guia do Participante do exame, é exigido para a revalidação de diplomas de diferentes profissionais que queiram trabalhar no Brasil. A primeira edição do exame, no Brasil, aconteceu em seis instituições brasileiras, localizadas em Roraima, Pernambuco, Brasília, Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, e em três instituições estrangeiras, na Argentina, no Paraguai e no Uruguai.

O crescimento do número de Postos Aplicadores e de candidatos ao exame foram ações de difusão do PLA em conformidade com políticas levadas a cabo pelos governos do Brasil e de Portugal. O gráfico abaixo ilustra o aumento do número de candidatos ao longo dos últimos vinte anos, com uma diminuição em 2017 e a anulação da primeira edição de 2018, que, certamente, provocará mudanças no quadro geral de evolução.

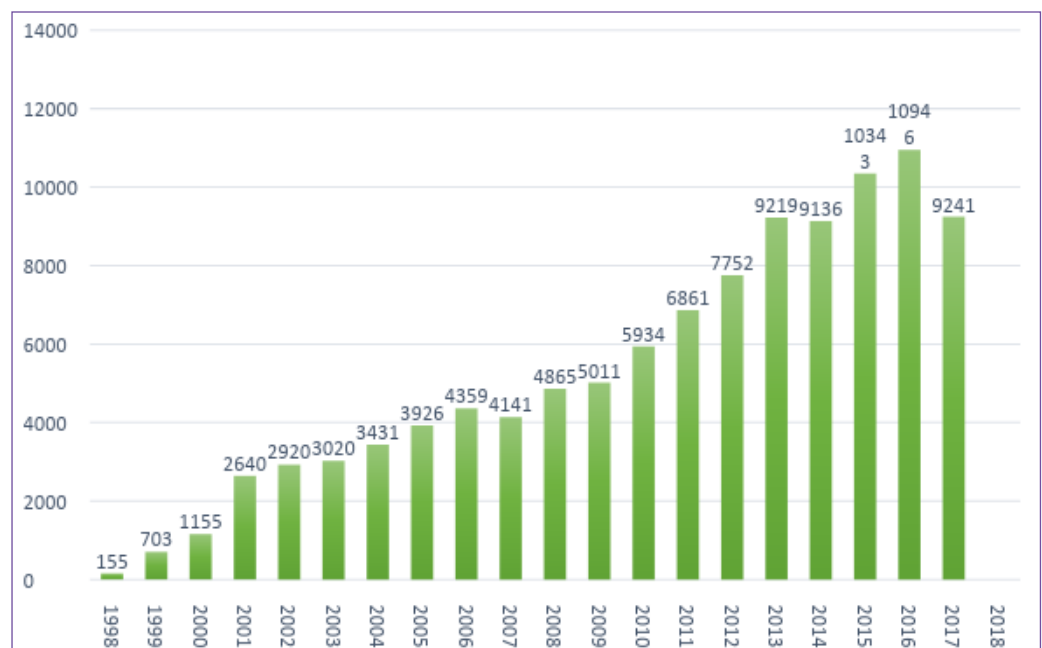


Gráfico 1. número de candidatos homologados. Fonte: Acervo Celpe-Bras

Em junho de 2017, havia 94 Postos Aplicadores credenciados, dos quais 29 estavam no Brasil e 64, no exterior. Com base nessa repartição, observa-se que o exame tem uma grande pertinência geopolítica. O Celpe-Bras é

uma referência de proficiência de língua portuguesa para professores e para estudantes/candidatos ao exame, visto que viabiliza uma atestação de conhecimentos em língua portuguesa (Schlatter, 1998). O aumento do número de candidatos homologados e o grande número de Postos Aplicadores são também rastros do crescimento da área de PLA no Brasil e no mundo.

Scaramucci (1995) demonstra que a Comissão tinha a intenção de criar um exame em conformidade com as concepções de linguagem e de aprender línguas compartilhadas pelos membros da equipe responsável pela elaboração do exame, que convergiam para o uso do código em situações próximas do real. Nessa perspectiva, um usuário proficiente era aquele que saberia usar a língua em contextos variados de acordo com as situações socioculturais ou profissionais e com os interlocutores visados (Scaramucci, 1995). O exame, portanto, seguia as ideologias didático-pedagógicas comuns entre os membros da Comissão e foi concebido como um mecanismo que poderia dar suporte à consolidação da área de PLA no país. Nesse sentido, segundo a autora, o conceito de efeito retroativo, no seio de todo esse debate,

[...] 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).

A esse propósito, reconhece-se que o exame exerceria 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 de acordo com novas realidades” (Scaramucci, 1998, p. 104). Tendo em vista que esse quadro compõe o processo de implementação do exame e antecede a sua realização, observamos que o impacto desse mecanismo de políticas linguísticas nos processos educacionais se tornou cada vez mais presente em diversas pesquisas desenvolvidas no seio das universidades brasileiras ao longo dos últimos anos, como se pode observar por meio de uma breve apreciação de pesquisas desenvolvidas sobre o exame, disponíveis no Acervo Celpe-Bras (www.ufrgs.br/acervocelpebras).

Apesar da intenção de produzir efeitos sobre o ensino, pesquisas como as de Kraemer (2012), Mittelstradt (2013), Schoffen e Martins (2016) e Martins (2016) apontam a falta de uma política linguística educacional que venha a fornecer um caminho didático sólido para a área de PLA no país. É nesse sentido que as duas primeiras autoras propõem um currículo e orientações didático-pedagógicas para o nível avançado do Programa de Português para Estrangeiros (PPE) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), baseado na prática sobre a mesma concepção de língua e linguagem do Celpe-Bras. É certo que o exame e esses documentos públicos de apoio (manuais e guias do participante/examinando) estabelecem a perspectiva teórica veiculada por essa política linguística e têm um forte impacto na definição de uma nova abordagem de ensino. No entanto, eles não se constituem como uma fonte para se definir diretrizes para a construção de um currículo e nem apresentam, explicitamente, tal propósito.

Seja em função de ações políticas, seja de práticas educativas, antes e depois da implementação do exame, os parâmetros de orientação para o desenvolvimento de programas de PLA no Brasil foram progressivamente descritos nas produções científicas desse campo de estudo. Isso não exclui a necessidade de uma política linguística estatal para uma melhor consolidação da perspectiva teórica formalmente estabelecida por meio do Celpe-Bras. Na próxima seção deste artigo, a perspectiva teórica que compreende essa revisão será descrita com base nos documentos públicos disponíveis no Acervo Celpe-Bras e em pesquisas anteriores referentes ao mesmo objeto de estudo (Schoffen e Martins, 2016; Martins, 2016). O objetivo é explicar ao leitor do que exatamente se fala quando se trata de uma concepção do uso da linguagem.

3.1 O quadro teórico do Celpe-Bras

Nesta seção, traçaremos um contorno das principais características do Exame Celpe-Bras com base em documentos públicos disponíveis no Acervo Celpe-Bras, buscando demonstrar a sua organização e um exemplo de tarefa, além de suas noções teóricas de base. Esse quadro descritivo permite compreender a relação estabelecida entre a visão de língua e linguagem apresentada por esse mecanismo de políticas linguísticas em sua operacionalização e as tendências em didáticas das línguas no Brasil, com a transposição das ideias do Círculo de Bakhtin³ para o ensino ao longo dos anos 1990.

O exame é composto de duas partes e se difere dos demais exames de proficiência existentes: na primeira parte, o candidato deve escrever quatro textos em que se testa a integração de competências. As duas primeiras tarefas integram compreensão oral e produção escrita, enquanto as duas últimas demandam a leitura e a produção escrita. Assim, o exame pretende tornar operacional a base teórica sobre a qual se funda: é possível avaliar a proficiência dos candidatos na sua capacidade de lidar com situações que simulam o que se pode encontrar no mundo e não unicamente no uso de aspectos linguísticos ligados à comunicação. Compreende-se, a partir dessa perspectiva, sobretudo, a situação de interlocução. No que se refere à segunda parte do exame, que se apresenta sob a forma de entrevista/diálogo com um examinador, o candidato deve se exprimir sobre questões feitas a partir de um questionário preenchido no momento de sua inscrição e sobre questões/problemáticas do cotidiano, que emergem de um conjunto de textos (anúncios publicitários, capas de revista, quadrinhos, etc.) chamados de *Elementos Provocadores*. Para obter a certificação, o examinando deve ter, ao menos, o nível intermediário nas duas partes descritas.

As tarefas da parte escrita se constituem por meio de enunciados que propõem aos participantes a simulação de uma comunicação real, cujo contexto, o(s) interlocutor(es) e as intenções de comunicação são descritos para a produção de um dado gênero do discurso, eventualmente explicitado pelo enunciado. Em sua produção escrita, o examinando deve ter em conta os aspectos de interlocução determinados pelo enunciado da tarefa. O

³ Grupo de intelectuais russos representado notadamente por Pavel Medvedev, Valentin Voloshinov e Mikhail Bakhtin.

desenvolvimento desse aspecto central é de grande importância para se conhecer o nível do candidato a partir da perspectiva de *uso da linguagem para realizar ações no mundo*: o sujeito é proficiente na medida em que se apoia na interlocução determinada, na intenção comunicativa e na situação posta em jogo, juntamente com a retomada de informações dos textos orais e escritos, para a produção de gêneros do discurso em língua portuguesa. Em outras palavras, é possível avaliar a capacidade de uso da língua a partir de um contexto determinado pela tarefa em diferentes níveis.

Entendido, portanto, como um instrumento avaliativo por meio do qual os examinandos utilizam o seu conhecimento de maneira análoga a uma situação real, o Celpe-Bras avalia globalmente o desempenho dos candidatos através de tarefas que integram compreensão oral e produção escrita e compreensão escrita e produção escrita, tendo por base que os candidatos, seja de qual nível forem, podem interagir com o mundo executando determinadas ações. Assim, conforme o *Guia do Participante – Tarefas Comentadas que compõem a Edição de Abril de 2013 do Exame* (2012), as principais características desse instrumento são ao menos três: a) a ênfase sobre o uso da linguagem; b) o uso de textos autênticos; e c) a avaliação integrada de compreensão e produção oral e escrita.

A noção de tarefa, como se antecipou, é central para a operacionalização da base teórica do exame, o que demanda a realização/simulação, por parte do candidato, de uma ação que se desenrola pelo uso da linguagem através de textos autênticos. As tarefas que compõem a prova “[...] visam a criar oportunidades de ação no mundo em diferentes situações sociais, com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social (Clark, 1996) e na noção de gênero discursivo (Bakhtin, 1997)”.

A título exemplificativo, o seguinte enunciado, da edição do primeiro semestre de 2016, solicita a compreensão oral de uma reportagem sobre projetos tecnológicos inovadores. Antes da produção escrita, o participante deve tomar notas sobre as informações fornecidas durante a reprodução do áudio, as quais deverão ser, na sequência, utilizadas em seu texto.

2016/1 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | Tecnoboné Página 4

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre projetos tecnológicos inovadores podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você atua na área de apoio a projetos inovadores de uma grande empresa e tem como função selecionar instituições que receberão financiamentos. Com base na notícia que ouviu, escreva um *email* para seu gerente a fim de indicar o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Cefet-RJ. Para justificar sua indicação, descreva as características e o funcionamento dos protótipos (modelos) feitos pelos alunos, ressaltando a importância social do projeto Turin.

Disponível em: www.abc.gov.br. Acesso em 10 jan. 2015.

Anotações

Figura 2. Tarefa 2 da edição de 2016/1 do Celpe-Bras.

Observa-se a utilização de um documento autêntico, produzido em uma esfera da comunicação específica – a tarefa acima toma por base um documento oral existente. O participante, assim, deve exercer o papel do empregado de uma empresa (enunciador) a fim de escrever um *e-mail* (gênero do discurso) endereçado a um interlocutor definido (o responsável da empresa na qual ele trabalha), no sentido de propor um financiamento para o Centro apresentado no vídeo. Além disso, é solicitado ao candidato o cumprimento do propósito da tarefa, através da realização de determinadas ações, como a de descrever as características do projeto Turin, mencionado no vídeo, e a de destacar a sua importância.

Sendo assim, a tarefa é “um convite para agir no mundo usando a linguagem com um propósito social” (Brasil, 2011, p. 5), porque ela exige do candidato o reconhecimento de ações que podem se realizar graças ao uso da linguagem através de gêneros que circulam em determinadas esferas sociais. Por essa razão, outro importante aspecto do exame é a avaliação integrada de competências linguísticas e comunicativas, a partir das quais o candidato deve provar a sua capacidade de uso da língua portuguesa. Não se trata apenas de avaliar, portanto, o seu conhecimento sobre a língua, mas também e essencialmente a capacidade de interagir em situações concretas na relação com interlocutores definidos.

Deste ponto de vista do uso em interação, ter proficiência em uma língua adicional significa conhecer o sistema a fim de saber utilizá-lo de maneira adequada em uma determinada situação, como indica o documento público do exame ao definir a proficiência como o “uso adequado da língua para executar ações no mundo” (Brasil, 2011, p. 4), o que significa que o candidato deve “ser capaz de produzir enunciados adequados dentro de determinados gêneros do discurso, configurando a interlocução de maneira adequada ao contexto de produção e ao propósito comunicativo” (Schoffen, 2009, p. 163). É por essa razão que a interação verbal, fenômeno social entre enunciador e interlocutor, através de um gênero do discurso, serve de base para a organização da parte escrita do exame e pressupõe outras condições para a comunicação, que vão além do conhecimento estrito de aspectos linguísticos, porque o Celpe-Bras

[...] se propõe a avaliar o uso da língua dentro de enunciados, no plano do discurso, e não somente nas orações, no plano da operacionalização do sistema da língua. Essa posição do exame vai ao encontro do entendimento de que é no plano do discurso que as enunciações na sociedade acontecem, e é nesse plano que somos ou não proficientes. Construir orações em determinada língua, sem utilizá-las adequadamente no discurso, não garante proficiência (Schoffen, 2009, p. 133).

Por essa razão, há apenas um mesmo exame para todos os candidatos, pois o teste parte do princípio de que todos os examinandos podem se apoiar em seu próprio conhecimento da língua para alcançar os objetivos das tarefas nos diferentes níveis. Essa noção de proficiência linguística e outras noções relacionadas, especialmente no que diz respeito à interação verbal e aos gêneros do discurso, se aproximam da visão de linguagem articulada à concepção de gêneros do discurso (Bakhtin, 2006).

4. OS CAMINHOS INICIAIS DA ÁREA DE PLA

No livro *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros* (1998), organizado por Maria Jandyra Cunha e Percília Santos, as autoras Margarete Schlatter e Matilde Scaramucci, ex-membros da Comissão para Elaboração do exame, publicaram, respectivamente, os capítulos *Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros - breve histórico* e *Celpe-Bras: um exame comunicativo*, ambos produzidos a partir de apresentações realizadas em 1994. Nestes textos, a explicação da natureza comunicativa do exame feita pelas pesquisadoras – ou seja, os aspectos que foram colocados em debate para sua construção, relacionados à visão comunicativa de ensino – remontam às produções científicas daquele período. Segundo Schlatter (1998), para refletir seu caráter comunicativo, as tarefas do exame deveriam mostrar o uso da língua em situações reais de comunicação. As tarefas, assim, representam situações que tentam reproduzir com certa autenticidade contextos reais de uso da língua portuguesa através de gêneros do discurso que circulam em diferentes esferas da comunicação. Para se aproximarem do real, como visto anteriormente, as tarefas procuram medir a capacidade de uso da língua na integração entre competências linguística e comunicativa. Isso significa que o exame considera todos os aspectos ligados à interação verbal.

O objetivo do exame não é avaliar, nesse sentido, o conhecimento do candidato *sobre* a língua portuguesa – de aspectos formais –, mas, sim, o desempenho para fins da comunicação pretendida. Nessa perspectiva, a manipulação de elementos linguísticos é vista pelos autores como um dos elementos envolvidos no uso da linguagem nas situações propostas pelas tarefas. Esta questão demonstra ser o reforço e a legitimação de um discurso frequente nos estudos científicos da época a respeito da oposição entre uma abordagem comunicativa ainda influenciada por uma visão tradicional de ensino, focada, por vezes, em aspectos muito específicos da língua em detrimento da infinidade de possibilidades de uso em diferentes contextos, com objetivos e interlocutores específicos, isto é, todos os fatores responsáveis pela implementação de ações no mundo através do uso da língua.

Segundo Scaramucci (1998), em vista de todos esses aspectos, o exame seria uma oportunidade para operacionalizar a abordagem comunicativa em sua acepção contemporânea, mais em conformidade com as reflexões da época. No entanto, a influência do construto teórico deste mecanismo não apenas deveria se refletir nas tarefas propostas, mas também na implementação, nos procedimentos de correção e validação, que levaram a Comissão a adotar métodos de correção essencialmente qualitativos e holísticos. Para avaliar situações próximas à realidade, os critérios de avaliação contemplam o que cada candidato é capaz de produzir em determinado nível de proficiência para cada situação de comunicação. Segundo a autora, o resultado das reflexões sobre a avaliação da competência comunicativa na língua poderia ter um impacto muito benéfico no ensino do PLA, pois ele manifestaria mais claramente os objetivos do ensino comunicativo que se propunha naquele momento.

Antes de fortalecer a natureza comunicativa do exame, no capítulo *Projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa* do livro *Português para estrangeiros: interface com o espanhol* (1995),

organizado por José Carlos de Almeida Filho, Matilde Scaramucci destaca que “o conceito comunicativo ou competência comunicativa, apesar de muito usado e discutido nos últimos anos, pode ser considerado um conceito controverso, interpretado de maneiras diferentes nos vários contextos de ensino” (Scaramucci, 1995, p. 79). Naquela época, no campo da avaliação, os pressupostos comunicativos encontravam o problema de validação do arcabouço teórico, uma vez que não haveria um modelo ou uma teoria de proficiência comunicativa na língua. Dessa forma, o Celpe-Bras consistia em uma proposta de sistematização do discurso sobre o comunicativo, composta por uma multiplicidade de interpretações, com o objetivo de apresentar uma noção de proficiência operacionalizada através das tarefas, entendida como uma convite para atuar no mundo.

4.1 As mudanças epistemológicas da área de PLA na articulação com o Celpe-Bras

Com base na percepção de Furtoso (2015) sobre a construção do saber científico, segundo a qual as pesquisas acadêmicas seriam importantes para a institucionalização de uma área de estudos, na medida em que funcionariam como eixos de produção de conhecimento nas instituições superiores, este texto busca delimitar os debates que antecederam a primeira aplicação do exame Celpe-Bras em 1998. Assim, a partir da recolha de trabalhos acadêmicos realizados por esta mesma autora, buscamos pistas de mudanças epistemológicas relativas às práticas de sala de aula e às orientações de ensino no dado período, que compreende, sobretudo, a década de 90.

A maioria dos estudos acadêmicos de PLA desenvolvidos neste período no Brasil foi produzido, coincidentemente ou não, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), onde teria surgido, segundo Almeida Filho (2009), o protótipo que inspirou a construção do Celpe-Bras. De certa forma, pressupõe-se que a abordagem dessas pesquisas, vistas como políticas linguísticas *de fato*, pode revelar pistas sobre a origem conceitual do exame e sobre a sua relação com a(s) epistemologia(s) da área. Neste trabalho, como antecipado, busca-se delimitar e compreender uma parte da história atrelada ao histórico da área de PLA no Brasil nos anos 1990 a partir de fontes textuais acadêmicas. Verificou-se, especialmente em dissertações e teses, o que se compreende por linguagem (ou uso da linguagem) no dado período e se haveria debates em torno da noção de gêneros do discurso, conceito comumente associado ao exame, com a intenção de traçar um percurso dos fenômenos de construção desses saberes.

4.1.1 Prescrutando os traços de mudanças epistemológicas

Em um dos primeiros trabalhos acadêmicos da área de PLA, produzido na Unicamp, Maher (1990) propõe uma reflexão sobre o planejamento de um curso de produção oral para indígenas. Segundo a autora, esses grupos apresentam necessidades de intervenções comunicativas nas interações institucionais para a resolução de problemas contextualmente definidos. A partir da análise de um evento comunicativo, a pesquisadora faz emergir a importância de um ensino de língua (portuguesa) que considere aspectos

inerentes à interação verbal, na medida em que seu estudo reflete sobre o comportamento dos interlocutores e os objetivos conversacionais ou intenções comunicativas.

Maher (1990) argumenta que o ensino não pode se concentrar apenas na descrição de estruturas formais da língua-alvo, uma vez que a neutralidade não fornece os recursos para atender às necessidades do público de seu estudo, grupos indígenas, para que possam se posicionar como sujeitos que reivindicam seu papel na sociedade. Um ensino que não considere a existência das condições de uso, segundo ela, não seria suficiente para possibilitar a capacidade do sujeito de agir socialmente através do uso da linguagem. É nesta medida que o pensamento de Mikhail Bakhtin/Valentin Volochinov é mencionado no texto para apresentar uma definição de linguagem como “arena de conflitos sociais”, discussão desenvolvida em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929): tal afirmação significa que o código não é neutro, mas contaminado pelas relações estabelecidas entre as pessoas que o utilizam. Dessa maneira, o(s) autor(es) introduz(em) o uso como elemento central na reflexão sobre a função social da linguagem.

Diante desses aspectos, para Maher (1990), a abordagem comunicativa no ensino de línguas adicionais seria incompleta, pois representaria um ensino baseado em situações mais imediatas de uso da língua, ignorando outros contextos mais amplos e complexos, assim como sua influência na produção discursiva em situações mais específicas. Os diferentes papéis sociais exigiriam que o sujeito buscasse a solução de conflitos contextualmente definidos em uma determinada língua. Esse fato torna incompleto o ensino que deixa de lado a influência dos conflitos sociais envolvidos no uso da linguagem. Observa-se, no trabalho da autora, um reflexo das críticas vigentes com relação ao comunicativo, na tentativa de ressignificar essa perspectiva no ensino de línguas.

É importante notar que tais considerações em torno do uso da linguagem também aparecem no exame do Celpe-Bras, cujas tarefas, como se viu, apresentam aos candidatos situações reais de comunicação. O enunciado exige que o candidato, a partir da leitura do texto anexo, reconheça os papéis sociais envolvidos na interlocução, o interlocutor pretendido, os objetivos de comunicação e o contexto apresentado. Exercer a posição de falante de acordo com um determinado papel social exige, conseqüentemente, a resolução de situações-problemas no mundo.

Considerando que o conhecimento relacionado a um determinado período pode influenciar a constituição do saber em outros momentos da história, neste trabalho, perceber o movimento de retrospectão em comparação ao que foi feito no campo durante os anos 90 é também considerar os aspectos que, de certa forma, estiveram presentes na construção do conhecimento articulado ao Celpe-Bras. É por isso que podemos ver em Maher (1990) pistas das mesmas preocupações que foram primordiais para o debate que deu origem ao Celpe-Bras, o que não significa que a pesquisa da autora tenha influenciado diretamente o exame. Isto implica, no entanto, que o seu trabalho, assim como outros, manifesta a presença de certos conhecimentos teóricos e serve como um suporte para a tentativa deste artigo de apresentar uma parte da história conceitual relacionada à área de PLA no dado período.

Em conformidade com Maher (1990), Fontão (1993) problematiza a natureza comunicativa do ensino de PLA e sugere que o debate, naquele momento, é mais teórico do que prático, porque faltariam pesquisas que procuram estudar a operacionalização dessa perspectiva de ensino. Nesse sentido, Fontão (1993) destaca a limitação do conceito de competência comunicativa na realidade das salas de aula. O ensino de base comunicativa nem sempre consideraria o tratamento estratégico e processual para que os alunos possam efetivamente lidar com situações não planejadas. Este último estudo destaca que pretende refletir, no caso de estudantes em imersão, sobre a imprevisibilidade, e trabalhar com estratégias de comunicação em situações reais. Desse modo, o autor faz uma crítica ao conceito de competência comunicativa, amplamente difundido na literatura do domínio e pouco operacionalizado no contexto de sala de aula.

Os trabalhos acadêmicos em PLA nos anos 90 refletem um campo em construção, que busca se apropriar de tendências no ensino de línguas adicionais e têm pouco apoio metodológico nas práticas de ensino de Português. É nesse sentido que pesquisas como a de Bizon (1994) buscam (re)interpretar a abordagem comunicativa para fornecer um arcabouço teórico e, sobretudo, metodológico para sua operacionalização. Como vimos anteriormente, o caráter comunicativo do ensino ainda era muito incompleto na literatura do domínio. Bizon (1994) mostra que a pesquisa acadêmica em ensino e aprendizagem de línguas adicionais começou a seguir as exigências do estabelecimento do Mercosul (Mercado Comum do Sul), que, como se sabe, também está na origem da construção do Celpe-Bras, desde 1993.

A área de PLA no Brasil era pouco provida de produções acadêmicas que se concentravam na interação em sala de aula. Para pensar este contexto, o suporte teórico se encontrava em textos internacionais do campo da Linguística Aplicada. Nessa medida, Bizon (1994) enfatiza que havia uma grande reflexão no campo do ensino de línguas no país sobre os contextos que se limitavam aos estudos da língua-alvo como um sistema. Eles não permitiam aos alunos se tornarem capazes de interagir em situações reais. Tendo em vista este fato, a autora indicava ser “urgente a realização de mais trabalhos que estudem os aspectos envolvidos na construção da interação em sala de aula, suas características, elementos influenciadores e variantes que coincidem sobre essa construção” (Bizon, 1994, p. 5).

Em certo momento de seu texto, o estudo da pesquisadora constrói um debate sobre uma abordagem de ensino de natureza interativa, diretamente relacionada aos pressupostos da abordagem comunicativa, que estaria associada aos principais eixos teóricos de uma tendência progressista, dentre os quais se destaca “trabalhar com conteúdos e atividades e tarefas de natureza comunicativa verossímil” (Bizon, 1994, p. 50). O paradigma comunicativo adquire, segundo Ferreira (1996), novos contornos através desse progressismo, o que propicia ao ensino de línguas um olhar mais voltado para a importância da posição do aluno como cidadão inserido em uma determinada realidade. De fato, o uso da linguagem estaria ligado a uma abordagem de ensino segundo a qual a sala de aula é um espaço social concreto com sua própria realidade. É assim que os estudos de Bizon (1994) e Ferreira (1996) propõem, como na maior parte dos trabalhos do período,

uma reflexão sobre uma visão interacional e interdisciplinar de ensino, sendo o primeiro um estudo baseado em trabalhos com projetos ou atividades que exigiriam do aluno a resolução de problemas. Tratava-se, portanto, do que era entendido naquele momento como uma abordagem comunicativa no ensino de línguas e na área de PLA, que estava em pleno período de definição teórico-metodológica.

Para lidar especificamente com a interação, Bizon (1994) retoma diversos estudos que abordaram o assunto, mencionando, primeiramente, os de Mikhail Bakhtin, autor que esteve na origem de diferentes interpretações didáticas no campo da Linguística Aplicada⁴ no Brasil e no exterior. A interação, de um modo geral, estaria na base das orientações mais contemporâneas de ensino neste momento, todas voltadas para a realização de tarefas específicas, situadas contextualmente, que substituem o trabalho tradicional de exposição do conhecimento puramente lingüístico. Por isso, pode-se destacar o advento de políticas linguísticas, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e o *Celpe-Bras*, baseadas em concepções discursivas de linguagem, mais relacionadas a tendências no campo da Linguística Aplicada no Brasil.

A abordagem comunicativa parece ter sido utilizada como uma forma de apropriação de uma perspectiva de ensino de base interativa e para a definição das bases teóricas e metodológicas do ensino de português para estrangeiros no Brasil. Observa-se que parte das pesquisas, ao longo da década de 1990, centrou-se em aspectos relativos à aquisição de língua segunda, como a de Rottava (1995), mostrando contextos influenciados pela abordagem comunicativa. Nesta última pesquisa mencionada, por exemplo, a autora procura descrever as estratégias comunicativas utilizadas pelos aprendizes de PLA no contexto do Programa Português para Estrangeiros (PPE) da UFRGS. Embora não haja uma parte do trabalho dedicado à abordagem comunicativa, ao contrário do que se evidencia na maioria das produções do período, encontra-se uma referência à metodologia do PPE – baseada, segundo a autora, na abordagem comunicativa –, no espaço reservado para a descrição do contexto da pesquisa. A pesquisadora nos explica o papel dos atores educacionais relacionados à aprendizagem de línguas adicionais através desta visão:

[...] os professores [...] devem olhar para a linguagem no contexto e sob o ponto de vista da negociação do significado. Quanto aos aprendizes, a linguagem faz parte de um sistema evolutivo e sujeito à variabilidade e aos aspectos pragmáticos. Portanto, os aprendizes não são vistos como passivos, mas participantes ativos na negociação do significado, que é construído colaborativamente. Consequentemente, a quantidade e a qualidade da interação varia de acordo com a atividade (Rottava, 1995, p. 52)

⁴ A esse respeito, Rodrigues (2005) afirma que, desde o anos 80 do século XX, o Círculo de Bakhtin ganhou uma posição importante no quadro da Linguística Aplicada, o que representou uma nova perspectiva, ou um novo paradigma teórico-metodológico de pesquisa sobre língua e linguagem em contexto brasileiro. O impacto dos estudos dialógicos da linguagem também impactaram nas políticas linguísticas brasileiras, mais precisamente na elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998).

O trabalho de Rottava (1995) e os outros estudos produzidos durante o mesmo período revelam a existência de uma história conceitual que procura ampliar o caráter comunicativo do ensino de outras línguas com o objetivo de trazer novos esboços para uma perspectiva que já teria se debruçado sobre a reflexão sobre o uso da linguagem. A caracterização das perspectivas de ensino, que passaram a aparecer como “comunicativas”, não dizia respeito apenas à abordagem comunicativa, iniciada nos anos 1980, mas também a todo o conhecimento articulado a essa matriz original a fim de aperfeiçoá-la. Na década de 1990, vê-se, com relativa clareza, o advento de políticas linguísticas *de fato* – e educacionais, por consequência, – baseadas na reprodução e na ressignificação de discursos relativos à abordagem comunicativa, notadamente no que concerne aos aspectos da interação verbal e da aprendizagem em contexto, como se explicita no excerto acima.

Os debates empreendidos pelas pesquisas neste momento, sob a influência das práticas de outras línguas adicionais, permitem afirmar que todas as reflexões teóricas e metodológicas sobre a abordagem comunicativa e suas interpretações estiveram na base da construção do saber relativo ao PLA no Brasil. Em outras palavras, o que estava acontecendo naquela época sobre ensinar o português para falantes de outras línguas não era tão diferente do que se pode encontrar nas discussões sobre ensino de línguas adicionais em geral, uma vez que o campo mais amplo foi fundamental para a definição dos saberes articulados à área de PLA.

Outro aspecto importante que começa a ser discutido nos fundamentos de um novo paradigma de ensino “comunicativo”, também presente na construção do Celpe-Bras neste período, é o reconhecimento da integração de habilidades. Isso é definido por Ferreira (1996, p. 45) como “o ensino de habilidades linguísticas em relação às habilidades pragmáticas, não isoladamente, por apresentar várias atividades da linguagem (leitura, escrita, composição, fala, etc.) como sendo aspectos de uma única atividade subjacente: interpretação” e reflete o discurso do tempo sobre a importância de reconhecer as atividades linguísticas e pragmáticas da língua materna na aprendizagem da língua adicional. Essa concepção de integração articula-se com a visão interacionista do período, que coloca o uso da linguagem acima da simples prática formal do sistema de língua.

O discurso de oposição à perspectiva tradicional de ensino, presente na maioria das produções dos anos 1990, pode ser encontrado nos documentos públicos do Celpe-Bras, ao descrever o tipo de preparação adequada ao candidato que deseja realizar o teste, na medida em que “uma preparação voltada única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas linguísticas [...] não será suficiente” (Brasil, 2011, p. 7). Além disso, na constituição das tarefas de exame, com base na integração de habilidades e nos próprios aspectos que precisam ser observados para a resolução do teste (contexto, propósito e interlocutor envolvido na interação com o texto), vê-se a recorrência de um discurso semelhante ao que circulou nas produções de PLA. O Celpe-Bras acabou englobando o que se pensava sobre o ensino de línguas, em geral, e o ensino do PLA, mais especificamente, na medida em que as diversas pesquisas buscavam aperfeiçoar o desenvolvimento da abordagem comunicativa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos debates que deram lugar ao surgimento do exame Celpe-Bras e em suas primeiras edições, partindo de uma noção de linguagem baseada no comunicativo e na necessidade de agir no mundo em língua portuguesa, a Comissão para a Elaboração buscou um modelo que pudesse colocar em prática os princípios que sustentavam esse mecanismo de políticas linguísticas – que não tiveram um caráter original ou inédito, na medida em que se tratavam de reflexões comumente presentes nas produções acadêmicas daquele momento (Schoffen et al., 2017). Os primeiros discursos sobre o exame, que precedem sua primeira edição, funcionaram como uma tentativa de compreender e de fornecer uma maior validade à política linguística que seria implementada. Por sua vez, o Celpe-Bras relaciona-se dialogicamente com os discursos articulados à área de PLA nos anos que também corresponderam a sua elaboração.

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender, em primeiro lugar, o exame Celpe-Bras como um mecanismo de potencial impacto sobre os processos educacionais, na medida em que apresentamos a sua relação com as orientações de ensino veiculadas pelos trabalhos acadêmicos da área, concebidos neste artigo como políticas linguísticas de facto. Em segundo lugar, traçou-se uma leitura da evolução do saber linguístico da área de PLA em articulação com o exame Celpe-Bras, de modo a (re)conhecermos os rastros de mudanças epistemológicas na área na sua relação com o construto por trás do exame, que viria a ser implementado em 1998. O Celpe-Bras legitimou, tornou popular e impulsionou a ressignificação do comunicativo em PLA, de tal maneira que ele é visto, na área, como estando na origem da discussão sobre uso de gêneros do discurso, tarefas e integração de habilidades no país. Nesse sentido, pode-se falar em um funcionamento do Celpe-Bras analogamente a um discurso fundador, na medida em que esse mecanismo passa a funcionar como referência de base para construção e também para a reconstituição de uma certa memória discursiva no ensino, na aprendizagem e na avaliação em PLA.

REFERÊNCIAS

- Alderson, J. C. & Wall, D. 1993. *Does Washback Exist?* In *Applied Linguistics* (Oxford University Press), 14(2), p. 115-129.
- Almeida Filho, J. C. P. 1995. *Português para Estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.
- Almeida Filho, J. C. P. 2009. *O Ensino de Português como Língua Não-Materna: Concepções e Contextos de Ensino*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa. 28 p.
- Bakhtin, M. 2004. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (Volochinov, V. N.). 2006. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Brasil, 2013. *Guia do Participante: tarefas comentadas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Ministério da Educação (MEC).
- Brasil. 2011. *Manual do candidato do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Secretaria de Educação Superior (SESu), Ministério da Educação (MEC).

- Calvet, L-J. 2017. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola.
- Carvalho, S. & Schlatter, M. 2011. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, 42, p. 260-284.
- Clark, H. 2000. O uso da linguagem. In *Cadernos de Tradução* (UFRGS, Porto Alegre), 9, p. 49-71.
- Dorigon, T. 2016. O Celpe-Bras como Instrumento de Política Linguística: um Mediador entre Propósitos e Materializações. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ferreira, A. L. A. 1996. *O processo de ensino/aprendizagem de português língua estrangeira no contexto do Mercosul: uma análise de abordagem e metodologia*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- Fontão, E. M. P. 2013. *Repensando o conceito de competência comunicativa no "aquecimento" da aula de português língua estrangeira: uma perspectiva estratégica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Campinas.
- Furtoso, V. A. B. 2015. Onde estamos? Para onde vamos?: a pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In Patrícia de Oliveira Lucas & Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues (Orgs.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada: questões empíricas, éticas e práticas* (Vol. 1, p. 153-196). Campinas, SP: Pontes.
- Hughes, A. 2003. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clark, H. H. 2000. O uso da linguagem. In: *Cadernos de Tradução*, 9. Porto Alegre: UFRGS.
- Kraemer, F. F. 2012. *Português Língua Adicional: Progressão Curricular com Base em Gêneros do Discurso*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Li, Y. 2009. *A preparação de candidatos chineses para o Exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa uso da linguagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Maher, T. J. M. 1990. *Já que é preciso falar com os doutores de Brasília: subsídios para o planejamento de um curso de português oral em contexto indígena*. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- Martins, A. F. 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 de Curso em Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Mittelstadt, D. D. 2015. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Oliveira, G. M. 2013. Políticas linguísticas como políticas públicas. Acesso em 21 jul. 2018. IPOL Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística: <http://e-ipol.org/wp-content/uploads/2013/06/Políticas_linguísticas_e_Políticas_publicas.pdf>.
- Oliveira, G. M. & Dornelles, C. 2007. *Políticas internacionais del portugués*. Real Instituto Elcano, v. 01, p. 137. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/Elcano_es/Zonas_es/Lengua+y+Cultura/ARI135-2007>.
- Rodrigues, R. H. 2005. "Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin", In J. L. Meurer, A. Bonini & D. Motta-Roth (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates* (p. 152-183). São Paulo: Parábola.
- Rottava, L. 1995. *O uso de estratégias de comunicação na aquisição do português como segunda língua*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Scaramucci, M. 1999. CELPE-BRAS: um exame comunicativo. In M. J. Santos & E. P. Cunha (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros* (p. 75-81). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

- Schlatter, M. & Garcez, Pedro de Moraes 2012. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.
- Schlatter, M. 1999. Celpe-Bras: Certificado de língua portuguesa para estrangeiros –Breve histórico. In M. Jandyra Cunha & Percília Santos (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros* (p. 97-104). Brasília: Editora da Universidade de Brasília.
- Schlatter, M. 2014. *Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional*. Disponível em: <www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>.
- Schlatter, M., Scaramucci, M. V. R., Prati, S., & Acuña, L. 2009. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português eem espanhol. In M. Fontana (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG.
- Schoffen, J. R. & Martins, A. F. 2016. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, 14(26), p. 271-306.
- Schoffen, J. R., Nagasawa, E. Y., Sirianni, G. R., & Machado, B. P. 2017. Resgatando a história do exame CELPE-BRAS: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o acervo de provas e documentos públicos do exame. *Cadernos do IL* (Porto Alegre), 55, p. 86-113.
- Schoffen, Juliana Roquele. 2009. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Shohamy, E. 2006. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Londres/Nova Iorque: Routledge.
- Shohamy, E. 2001. *The power of tests: A critical perspective of the uses of language tests*. Harlow: Longman.
- Spolsky, B. 2004. *Language policy: key topics in sociolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Submetido: 20/06/2018

Aceito: 26/07/2018