



ESCOLA DE
HUMANIDADES

LETRAS DE HOJE

Studies and debates in linguistics, literature and Portuguese language

Letras de hoje Porto Alegre, v. 55, n. 4, p. 412-423, out.-dez. 2020
e-ISSN: 1984-7726 | ISSN-L: 0101-3335

<http://dx.doi.org/10.15448/1984-7726.2020.4.38360>

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: LINGUÍSTICA E TRADUÇÃO

Formando professores de Português como Língua Adicional (PLA) para a superdiversidade: desafios

Forming teachers of Portuguese as an Additional Language (PLA) for superdiversity: challenges

Formar profesores de portugués como lengua adicional (PLA) para la superdiversidad: desafíos

Mariana de Camargo

Bessa¹

orcid.org/0000-0002-5424-097X
marianacbessa@gmail.com

Denise Barros Weiss¹

orcid.org/0000-0003-1713-0947
denisebarros150@gmail.com

Enviado em: 8/6/2020

Aprovado em: 9/11/2020

Publicado em: 09/02/2021

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre as lacunas que precisam ser equacionadas no que tange à institucionalização na área de Português como Língua Adicional (PLA) e sobre ações glotopolíticas nesse campo. Pretendemos discutir sobre alguns efeitos da ausência de documentos que orientam o ensino em salas de aula que refletem a realidade superdiversa em que estamos inseridos. Analisamos como o Exame Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – tem norteado políticas de ensino de PLA e, por fim, observamos os impactos dessa influência na formação de professores de PLA. Mobilizamos, para este estudo, os conceitos de superdiversidade; de saberes locais e saberes globais; de políticas linguísticas e ações glotopolíticas. Com base nesses conceitos, mostramos alguns dos saberes necessários para o professor dar conta desses desafios que se impõem no trabalho hoje.

Palavras-chaves: Política linguística. Superdiversidade. Formação de professores de PLA.

Abstract: This paper aims to reflect on gaps that need to be addressed in the case of an institutionalization in the area of Portuguese as a Foreign Language and on glotopolitical actions in this field. We intend to discuss some effects of the absence of documents that guide the education in classrooms that reflect the superdiverse reality in which we are inserted. We analyse how Exame Celpe-Bras – Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners – has guided Portuguese as a Foreign Language teaching policies and, finally, we observe the effects of this influence on the formation of Portuguese as a Foreign Language teachers. We mobilize, for this study, the concepts of superdiversity; local knowledge and global knowledge; linguistic politics and glotopolitics actions. Based on these concepts, we show some of the skills needed for the teacher to face these challenges that are imposed at work today.

Keywords: Linguistic politics. Superdiversity. The formation of Portuguese as a Foreign Language Teachers.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las lagunas que deben abordarse con respecto a la institucionalización en el área del Portugués como Lengua Adicional (PLA) y sobre las acciones glotopolíticas en este campo. Tenemos la intención de discutir algunos efectos de la ausencia de documentos que guían la enseñanza en las aulas que reflejen la realidad superdiversa en la que estamos insertos. Analizamos cómo el Examen Celpe-Bras – Certificado de Competencia en Portugués para Extranjeros – ha guiado las políticas de enseñanza de PLA y, finalmente, observamos los impactos de esta influencia en la formación del profesor de PLA. Para este estudio, movilizamos los conceptos de superdiversidad; de conocimiento local y conocimiento global; Políticas lingüísticas y acciones de glotopolio. Con base en estos conceptos, mostramos algunas de las habilidades necesarias para que el profesor enfrente estos desafíos que se imponen hoy en el trabajo.

Palabras-clave: Políticas del lenguaje. Superdiversidad. Formación del profesor del Portugués como Lengua Adicional



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, MG, Brasil

As marcas de superdiversidade nas salas de PLA

De acordo com o Relatório de Migração Internacional, publicado pela Organização das Nações Unidas em 2017, "o número de migrantes internacionais em todo o mundo tem crescido rapidamente nos últimos anos, alcançando 258 milhões em 2017, mais do que os 220 milhões em 2010 e os 173 milhões em 2000" (ONU, 2017, tradução nossa). No Brasil, segundo o Resumo Executivo de Imigração e Refúgio, "de 2011 a 2018 foram registrados 774,2 mil imigrantes, considerando todos os amparos legais" (CAVALCANTI ET AL, 2019, p. 2).

A atual fase de globalização em que estamos inseridos (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131) é marcada não somente pela diversificação dos meios de comunicação e pelo desenvolvimento do estado de ubiquidade dos indivíduos como também pela intensificação do deslocamento dos sujeitos. O autor afirma que isso está mudando a paisagem do mundo de três modos: "1. a distância espacial está diminuindo; 2. a distância temporal está diminuindo; 3. as fronteiras estão desaparecendo". Fenômenos como esse contribuíram para uma maior fluidez e mobilidade econômica, cultural, social, linguística e política, já que podem ser vistos como "processos que criam, multiplicam, alargam e intensificam interdependências e trocas sociais no nível mundial" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 130).

No que tange à intensificação do fluxo de imigrantes e de migrantes no Brasil, Nóbrega (2016, p. 425) argumenta que

Não há dúvida de que o Brasil nunca desfrutou de tanta receptividade no exterior como nesse início do século 21. Frente aos problemas europeus da atualidade – intolerância étnica e religiosa, posturas ultranacionalistas e xenofóbicas, cortes em programas sociais, aumento na taxa de desemprego, desigualdade social crescente –, o Brasil é visto como terra de oportunidades.

Segundo informações retiradas do Relatório Anual de Imigração e Refúgio no Brasil (2019)², "durante o período 2010-2018, foi significativa a

chegada de imigrantes no país, especialmente composta por novos fluxos migratórios, caracterizados por pessoas originárias do hemisfério sul". Entendemos, assim como Moita-Lopes (2013) e Leroy (2018), que esse fluxo afeta o modo como as línguas (e aqui o professor cita especificamente o Português) são usadas. Partindo do ponto de vista de Leroy (2018, p. 82), "vivemos em um mundo desterritorializado, repleto de fluxos e de mobilidades, com um número cada vez maior de correntes migratórias e diaspóricas e com o frequente uso transidiomático do português nas fronteiras físicas e cibernéticas".

Vivemos em uma realidade superdiversa. Vertovec (2007) cunhou o termo superdiversidade para se referir à intensificação, nas últimas décadas, da imigração no contexto inglês, a qual tem gerado, segundo ele, um tipo de "diversificação da diversidade", não apenas em termos de nacionalidade e de etnia (Blommaert; Rampton, 2011), mas também em relação ao modo como as pessoas convivem, isto é, em relação a "[...] uma variedade de significantes variáveis que afetam onde, como e com quem as pessoas convivem" (VERTOVEC, 2007, p. 1, tradução nossa). Partindo dessa perspectiva, o estudioso considera que a superdiversidade diz respeito às categorias de migrações, tanto no que diz respeito à nacionalidade, etnicidade, linguagem e religião quanto no tocante às motivações, matrizes e itinerários de migração, processos de inserção social.

Quando essa superdiversidade é pensada sob o ponto de vista específico da sala de aula de língua estrangeira em turmas multiétnicas, percebemos que esse é um efeito já bastante conhecido nessa situação – esse ambiente é, por definição, multifacetado e diverso (BESSA, 2017). Neste texto, nos debruçamos sobre duas questões: Como os professores lidam com a superdiversidade na área de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil? Há ações de política linguística sendo desenvolvidas para preparar o professor para lidar com as marcas de superdiversidade?

² Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>.

Como os professores lidam com a superdiversidade na área de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil?

Nessa seção, pretendemos apresentar os conceitos de saberes locais e de saberes globais. A partir deles, pensamos sobre como saber lidar com eles pode ajudar o professor a vivenciar os embates entre saberes de diferentes fontes que surgem frequentemente nas classes de alunos advindos de diferentes grupos.

Em um país que recebe cada vez mais sujeitos, novas oportunidades geram novas demandas, especialmente no que diz respeito aos diálogos entre indivíduos com vivências e repertórios linguísticos diversos (BLOMMAERT, 2010). Pensando nisso, Pennycook (2012, p. 139) argumenta que romper com padrões de normatividade é uma empreitada crítico-pedagógica vista como "uma demanda ética e política de pensar de outro modo, de desenvolver uma forma de resistência crítica e de ver outras possibilidades [...] é uma questão do inesperado e do tornar-se Outro". Complementando o pensamento do estudioso, Fabrício (2017, p. 36) alega que seguir nesse caminho também é uma questão de

criar oportunidades de emergência de momentos críticos educacionais como os engendrados pelas interactantes, a saber: não confinamento; deslocamentos espaço-temporais, circulação/recontextualização de textos e discursos marginalizados que rompem com reiteração e repetição da lógica heteronormativa, branca e monocultural; vozeamento e visibilidade de grupos subalternos desvalorizados pela lógica social dominante; exercício do poder-saber sem a interferência do/a professor/a; monitoração da interação pelo/as próprio/as participantes; exercício de escuta do outro [...].

Considerando os "múltiplos descentramentos" (FABRÍCIO, 2017, p. 15) que caracterizam a realidade em que estamos inseridos, nas últimas décadas, a partir de movimentos como o pós-colonialismo e os estudos culturais, a noção de saber local (no original, *local knowledge*) vem sendo objeto de discussão em estudos sobre a formação docente. Segundo Canagarajah (2005, p. 4, tradução nossa), dependendo da perspectiva e da área de conhecimento, há diversas concepções para um mesmo termo:

em uma visão antropológica, o termo refere-se às crenças e orientações que emergem das práticas sociais de um grupo específico ao longo da história; em uma visão social, o saber local contrasta com o saber global, informando políticas e procedimentos de várias instituições; em uma visão acadêmica, refere-se ao conhecimento que diverge daquele estabelecido e legitimado nas disciplinas; em uma visão profissional, profissionais desenvolvem um saber que é acompanhado de seus trabalhos, contudo, esse conhecimento não é recomendado e defendido por autoridades e especialistas da área.

No que diz respeito à sala de aula, e aqui pretendemos destacar a situação da sala de PLA em contexto de turmas multiétnicas, os saberes locais podem ser entendidos como "os saberes gerados pelo professor por meio de suas práticas sociais para promover o ensino-aprendizagem de LE" (URVINIS, 2009, p. 13). Pode-se dizer que esses saberes estão ligados às estratégias que o professor efetivamente emprega em seu trabalho docente, as quais, muitas vezes, não recebem o devido reconhecimento e valorização de autoridades da área. Portanto, esse saber diz respeito às "decisões teórico-metodológicas tomadas pelos professores no âmbito da realização de sua atividade de ensinar e aprender uma LE, com base em suas visões a respeito do que melhor pode se adequar ao contexto no qual ele e seu aluno se encontram inseridos" (URVINIS, 2009, p. 13).

Para Canagarajah (2005), o saber local está relacionado às situações contextuais de grupos específicos, e é construído em uma perspectiva *bottom-up* (de baixo para cima). Assim, entendemos que esse conhecimento não é produzido inicialmente por especialistas, não é construído em um "vácuo sócio-histórico-cultural" (URVINIS, 2009, p. 13) e não possui contornos fixos, pré-estabelecidos.

Vejamos um exemplo que ilustra a relevância desse saber local. Um professor tem em sua turma alunos de países que têm entre si uma rixa histórica. Pode-se observar que essas turmas se organizam até fisicamente dentro da sala em grupos fechados entre si. O professor que não tem consciência dessa situação pode, sem perceber, acirrar as diferenças ao dar voz a cada grupo separado fazendo comparações entre os diferentes países que ali ele percebe como representados.

Se, em processo de aproximação gradual, ele destacar mais as características individuais de seus alunos, sem dar tanta atenção ao contraste de culturas, haverá espaço para que eles se sintam acolhidos como indivíduos – e aí se perceberá melhor a superdiversidade que fica de certa forma encoberta pela diferença óbvia e, ao mesmo tempo, enganadora e que reforça estereótipos.

Por outro lado, Canagarajah (2005) refere-se ao saber global enquanto as práticas e teorias que são institucionalizadas, isto é, formuladas por autoridades e especialistas na área em contextos idealizados. Para o autor, o saber global “é na verdade um saber local – local para um grupo específico” (CANAGARAJAH, 2005, p. 6). Em outras palavras, esse global pode ser visto como local para grupos de maior prestígio e reconhecimento social, que buscam fazer com que o seu saber sobressaia aos outros. Deste modo, assim como afirma Kumaravadivelu (2006, p. 141), o saber global representa “a ideologia e o poder que constituem os discursos dominantes”.

É preciso muito cuidado com esse “saber global”, que pode muito bem resultar em opiniões cristalizadas sobre culturas e, por extensão, sobre indivíduos que, desconhecidos para o professor em um primeiro momento, podem continuar a ser vistos sob essa ótica durante todo o tempo de trabalho.

Entendemos, com isso, a relação conflituosa entre o global e o local. Como resultado dessa tensão, surgem dicotomias como superior/inferior, universal/particular, global/local, dentre outras (SANTOS, 2018). Como um esforço epistemológico que luta contra a dominação e à favor da diversidade do mundo, Boaventura de Souza Santos (2018, p. 24) propõe as epistemologias do Sul, vistas como “um conjunto de procedimentos que visam reconhecer e validar o conhecimento produzido, ou a produzir, por aqueles e aquelas que têm sofrido sistematicamente as injustiças, a opressão, a dominação, a exclusão, causadas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, os três principais modos de dominação moderna”.

O autor argumenta que essas epistemologias do Sul existem por conta da existência de epistemologias do Norte. Essas últimas estão

fundamentadas na noção de que “existe apenas uma forma de conhecimento rigoroso que se chama ciência; e que esse conhecimento rigoroso é o único válido” (SANTOS, 2018, p. 26). Assim, consideramos os saberes locais (ou, nas palavras de Boaventura, *as epistemologias do Sul*) em sua mobilidade e dinamicidade, e os saberes globais (ou *epistemologias do Norte*) em sua objetividade e rigidez.

No que diz respeito à formação de professores, os saberes globais estão relacionados às teorias institucionalizadas. A fim de discutir sobre essa relação e traçando um paralelo com as perspectivas dos termos glocal e glocalização, Urvinis defende que “o saber local é, na verdade, um saber *glocal*, na medida em que é construído com base em um diálogo do global com o local, onde o global é adaptado às necessidades locais e condições específicas”. Além disso, podemos afirmar que o saber local é tido como um processo (CANAGARAJAH, 2005), já que resulta da dinâmica de negociação de discursos.

Pensando na realidade da sala de aula, acreditamos que o professor deve levar em conta, durante a sua prática, a relação tensa entre o local e o global. Concordamos com Urvinis que somente conhecer o global não faz com que esse docente dê conta das imprevisibilidades características desse ambiente. Ademais, assim como apontado por Kumaravadivelu (2003), falar sobre o saber localizado não significa deslegitimar o saber institucionalizado, mas sim tornar o educador consciente de que os saberes locais são construídos na prática, em sua relação com os estudantes.

Isso, pensado sob a ótica da sala de aula, significa que o professor precisa enxergar muito além do que os saberes institucionalizados podem oferecer como fonte de informação. Seu agir precisa ser informado pelas suas observações sobre aqueles alunos que estão, naquele momento, naquele local. Se é fundamental saber que há uma rixa entre dois países, é essencial saber que ter dois alunos daqueles países implica criar uma relação local em que eles tenham a oportunidade de conhecer um ao outro sem o peso daquela rixa. E isso acontece com o estímulo do

professor que usa os nomes dos alunos ao invés de se referir a eles por sua nacionalidade. Esse simples gesto vai desconstruindo as barreiras.

Há ações de política linguística sendo desenvolvidas para preparar o professor para lidar com as marcas de superdiversidade?

Segundo estudiosos como Rajagopalan (2007, p. 330), partindo da tese de Joseph (2006), "a linguagem é constitutivamente, e, por conseguinte, indissociavelmente, política". Apesar de, nas palavras de Joseph (2006), a linguagem ser vista como política de "cabo a rabo" (RAJAGOPALAN, 2013, p. 145) o autor alega que grande parte dos estudiosos preferem conduzir seus estudos sobre linguagem e política de forma isolada. Considerando que "a política linguística tem norteado, de maneira escancarada ou muitas vezes sutilmente velada, os objetivos e as prioridades do ensino de línguas" (RAJAGOPALAN, 2013, p. 145), entendemos que falar sobre os saberes locais e globais é, conseqüentemente, discutir sobre política linguística. A seguir, apresentaremos os conceitos de política linguística e glotopolítica, a fim de mobilizá-los ao analisarmos documentos oficiais na área de PLA.

Políticas linguísticas (ou ações glotopolíticas) no ensino de PLA

De acordo com Calvet (2007), política linguística pode ser vista como as decisões do Estado relativas às línguas e à sociedade. As políticas para o ensino de língua, as quais pressupõem planejamento e variação em função do contexto histórico, econômico e geopolítico, podem ser vistas como uma função específica da política linguística em si (NETO, 2013).

Em relação à última, Rajagopalan alega que "é preciso encarar a política linguística nacional como uma intervenção proposital no emaranhado das relações geopolíticas no qual cada nação se encontra em um dado momento histórico". Com base na relação estabelecida entre política linguística e sociedade, buscamos avançar nessa discussão e destacamos o conceito de glotopolítica, definido por Lagares (2018, p. 32) como "toda e qualquer

ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos planejamento ou política linguística, mas deixando explícito que toda decisão sobre linguagem tem efeitos glotopolíticos".

Apesar do crescimento da área de ensino de Português para estrangeiros no Brasil nos últimos anos, da ampliação da internacionalização de instituições brasileiras e do aumento dos fluxos migratórios, notamos a carência de ações glotopolíticas que orientem esse ensino. Embora existam, no país, textos que direcionam o ensino da Língua Portuguesa nas escolas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular para a Educação, não há um documento que oriente o ensino de Português para estrangeiros no país.

Esses documentos não apontam para particularidades do ensino de Português para estrangeiros, e isso comprova a necessidade cada vez maior de uma orientação oficial na área, a fim de um direcionamento do ensino, do desenvolvimento de material didático (SCHOFFEN; MARTINS, 2016) e, principalmente, de uma discussão inicial a respeito de conceitos como língua e cultura. A ausência de uma orientação na área pode ser observada na passagem a seguir, retirada dos PCNs – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 20):

no Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos das fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc.) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país.

Nota-se, com base no trecho acima, que o documento não menciona os contextos de uso do Português por falantes nativos de outros idiomas. Se o objetivo da adoção desses parâmetros está relacionado ao diálogo entre escola e sociedade de um modo geral, o ensino de Português dentro do país para falantes nativos de outras línguas não é contemplado.

Conforme afirmam Schoffen e Martins (2016), a ausência de parâmetros brasileiros para o ensino na área de Português para estrangeiros faz com que os docentes busquem orientações em outras vias, como, por exemplo, nos princípios norteadores da aplicação do Exame Celpe-Bras, como veremos a seguir.

Segundo os autores, o Brasil assumiu uma nova posição no cenário mundial em termos da procura por internacionalização de suas instituições de ensino: as instituições de ensino superior brasileiras têm buscado parcerias com universidades de outros países visando o intercâmbio de estudantes e professores e o desenvolvimento de estudos conjuntos. O estado brasileiro tem investido em políticas de internacionalização³ de estudantes e instituições a partir de convênios assinados entre o Brasil e outros países. Esses programas de intercâmbio estimulam o interesse pelo ensino do Português na medida em que trazem estudantes não brasileiros para o país e levam estudantes brasileiros para outros locais. Um exemplo de ação glotopolítica realizada aqui é o Programa Leitorado⁴, vinculado ao Ministério das Relações Exteriores, que possibilita que professores brasileiros atuem em universidades no exterior, impulsionando, assim, o ensino de PLA.

Ainda de acordo com Schoffen e Martins, a ampliação dos fluxos migratórios no Brasil gerou um aumento da flexibilização da concessão de vistos de trabalho e de vistos humanitários no país. Como nesse caso trata-se de estrangeiros que chegam ao país com a intenção de atuar no mercado de trabalho, isso representa um novo desafio para área de PLA, pois,

não possuindo conhecimentos em língua portuguesa, esses novos contingentes populacionais vêm ao Brasil em busca de trabalho, passando a representar um novo desafio para a área de PLA, que, agora, tem se deparado com a necessidade de ensinar esses profissionais de maneira a também capacitá-los para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania no país de acolhimento (Schoffen; Martins, 2016, p. 286).

Associado ao desafio de preparar os adultos que aqui chegam, temos o de cuidar das crianças que aqui chegam. As escolas brasileiras têm recebido um número cada vez maior de estudantes filhos de imigrantes. No tocante ao crescimento do número desses estudantes nas escolas de Ensino Básico no Brasil, Diniz e Neves (2018, p. 89) expõem que:

Entre 2008 e 2016, esse aumento foi de 112%, saltando de 34 mil para quase 73 mil, de acordo com dados tabulados pelo Instituto Unibanco (2018) a partir do Censo Escolar de 2016, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Desses, 64% estavam, em 2016, matriculados na rede pública de ensino (*ibidem*).

Convém dizer que esses números são muito sujeitos à alteração, portanto nosso foco recai nas consequências desse fenômeno, não em sua amplitude por si. Interessa-nos ressaltar que, embora as salas de aula do país estejam lidando com essa nova realidade, notamos a ausência de políticas de Estado cujo objetivo esteja no acolhimento desses estudantes, como atividades de formação docente para esse público (SCHOFFEN; MARTINS, 2016).

A falta de parâmetros oficiais orientadores do ensino na área de PLA só vem a reforçar essa situação de falta geral de orientações específicas e fundamentadas. Pensar que as escolas estão recebendo um número cada vez maior de alunos provenientes de outros países, e que os professores não estão sendo devidamente orientados a lidar com essa situação, reforça o argumento favorável a uma maior institucionalização do ensino-aprendizagem de PLA.

Na próxima seção, pretendemos refletir sobre a ausência de documentos oficiais que orientem o ensino de Português como Língua Adicional. Para isso, conforme citamos anteriormente, falaremos sobre o Exame Celpe-Bras, o qual tem sido utilizado, em muitos casos, como princípio norteador do ensino de Português para estrangeiros.

³ Como exemplo de política de internacionalização, citamos o programa Ciências sem Fronteiras, que enviou, segundo Schoffen e Martins (2016, p. 286), "mais de cem mil estudantes brasileiros de graduação, mestrado, doutorado e pós-doutorado para estudar em universidades estrangeiras entre os anos de 2011 e 2015".

⁴ Informações sobre o Programa Leitorado estão disponíveis no portal da Capes <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/programa-leitorado> e do Itamaraty <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-leitorados>.

O exame Celpe-Bras e seu uso como documento norteador de política de ensino de PLA no Brasil

Apesar da crescente ampliação e desenvolvimento do ensino de Português para estrangeiros nos últimos anos, notamos que ainda existem lacunas a serem preenchidas em relação às formas de apoio desse campo de estudos e atuação que só tende a crescer. Na década de 1990, com base no modelo comunicacional utilizado no Projeto Português Língua Estrangeira, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), surge uma iniciativa de aplicação de um exame nacional de proficiência, o Exame Celpe-Bras, criado inicialmente, em 1993, pelo Ministério da Educação (TEIXEIRA, 2016).

O Exame Celpe-Bras – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – foi aplicado pela primeira vez, segundo Bizon (2013), em 1998, em cinco universidades brasileiras (Unicamp, UFRGS, UFRJ, UFPE e UnB) e em três instituições de países do MERCOSUL (Centro de Estudos Brasileiros de Assunção, Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro e Fundação Centro de Estudos Brasileiros de Buenos Aires). Devido a uma iniciativa do Ministério de Educação (MEC), entre os anos de 1993 e 1998, foi criada uma Comissão Técnica composta por representantes dessas cinco universidades para a elaboração do exame. O objetivo de sua aplicação era: "responder a uma pressão exercida pelo plano de integração do MERCOSUL, na época em plena efetivação, bem como atender a necessidade de certificar candidatos à proficiência da língua portuguesa" (BIZON, 2013, p. 55), pois a procura por cursos de graduação e pós-graduação no país crescia cada vez mais. Além disso, com a aplicação do exame, pretendia-se colaborar com as políticas de ensino de Português para falantes de outras línguas, dentro e fora do Brasil.

Assim, de acordo com o portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁵, "o Celpe-Bras completa

20 anos com mais de 7 mil participantes". No ano de 2019, foi registrado um número de 126 postos aplicadores credenciados; dentre esses, 48 são no Brasil e 78 são no exterior.

Fundamentado em uma visão de linguagem como ação, isto é, como prática social conjunta entre sujeitos com um propósito social, o exame está baseado na perspectiva de que língua e cultura são conceitos indissociáveis e no conceito de proficiência enquanto "uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo" (*Manual do Candidato*, Celpe-Bras, 2006, p. 3). Considerando que as "ações no mundo" se materializam e se desenvolvem em diferentes gêneros discursivos, o exame propõe que o participante realize tarefas que permitem uma avaliação integral de suas habilidades. Em outras palavras, O Celpe-Bras leva em conta o propósito social, o(s) interlocutor(es) e o contexto em que ocorre a interação. De acordo com Bizon (2013, p. 57), "nessa perspectiva mais discursiva, reafirma-se uma concepção de ensino-aprendizagem da língua adicional preocupada não apenas com a comunicação, mas com a formação do leitor e do escritor, de modo a ser capaz de se posicionar criticamente e de produzir discursos escritos e orais adequados aos diversos gêneros".

A implantação do Exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e sua extensão cada vez maior – de um exame para avaliar as habilidades de estrangeiros candidatos a participar do programa PEC-G a instrumento necessário em processos variados como os de naturalização ou de revalidação de diplomas obtidos fora do país, esse exame é hoje um ponto de discussão e uma área importante de atuação de profissionais. Diante de sua importância, cabe o questionamento: esse exame funciona como política linguística?

Consideramos que, no caso do Celpe-Bras, há uma orientação do fim para o princípio. Em outras palavras, esse exame funciona como uma política linguística às avessas, tal como outros testes e

⁵ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/historico>.

exames de grande abrangência (como o Enem⁶ e ENADE⁷, por exemplo). Esses processos têm provocado efeitos nos processos educacionais (SCARAMUCCI, 2004). Assim como o ENADE tem trazido reflexos para os currículos de instituições, por exemplo, notamos que o Celpe-Bras tem feito o mesmo papel em cursos de Português para estrangeiros.

Porém, destacamos que essa avaliação não foi desenvolvida com o objetivo de ser um documento oficial que "auxilie o professor na tarefa de reflexão e discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica, a serem transformados continuamente pelo professor" (BRASIL, 1997, p. 13), como os Parâmetros Curriculares Nacionais, por exemplo. E isso tem repercussões muito importantes no modo como se organiza um curso de línguas. Na opinião de alguns colegas na área, existe o perigo de tornarmos nossos cursos meros preparatórios para as provas. Esse efeito redutor é muito sério.

O Celpe-Bras é pensado para avaliar as habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral de pessoas que pretendem aceder a um curso em uma instituição de ensino. Assim, os temas abordados, o nível de formalidade dos materiais apresentados é compatível com esse objetivo.

No momento em que se amplia a função do exame para abarcar outros contextos e outras necessidades, percebe-se que há como que um esgarçamento dessas habilidades. Uma pessoa que quer se naturalizar brasileira tem obrigatoriamente que ser letrada segundo os padrões da academia? Só se aceitam os candidatos hábeis na escrita formal? Essas são apenas duas das questões que se colocam quando se pensa em tornar um exame com propósitos específicos em requisito para a naturalização. Um segundo efeito decorrente disso é a influência desse exame na formação dos cursos. Vamos privilegiar os gêneros textuais que são comumente foco do exame? Ignoramos todos os outros, que não se apresentam no Celpe-Bras até por motivos técnicos? Que língua portuguesa estaremos, então,

ensinando aos nossos alunos estrangeiros?

Esse é um exemplo de como uma política linguística chega como um conhecimento global que, se não for equilibrado com o conhecimento local do professor, redundará em problemas e em um trabalho possivelmente marcado por novos estereótipos da língua a ser ensinada – em um espelhamento das discussões que tantas vezes já travamos no ensino de língua materna.

Apesar de compreendermos, assim como Lagares (2018), que "toda decisão sobre a linguagem possui efeitos glotopolíticos", ressaltamos as lacunas que ainda precisam ser preenchidas no que diz respeito às decisões do Estado sobre o ensino de Português para falantes de outras línguas. Apesar dos efeitos glotopolíticos causados pela implementação e extensão cada vez maior do Celpe-Bras – e aqui não negamos a qualidade do exame nem diminuimos o avanço que ele representa em termos da organização da certificação oficial na área de PLA, argumentamos que há uma ausência de políticas linguísticas e documentos oficiais no âmbito do ensino do idioma local para sujeitos provenientes de outros países.

No que tange à formulação das políticas linguísticas para a área de PLE no contexto brasileiro, enfatizamos o que Boaventura de Sousa Santos (2018, p. 63) chama de "ecologia de saberes" e "tradução intercultural": "valorizar as pequenas experiências humanas que podem ser potenciais embriões de transformações mais amplas". Portanto, nos diálogos entre saberes locais e globais, consideramos e valorizamos como resultados saberes plurais, glocais, que são ressignificados e construídos na prática.

Entendemos, como ponto de partida na formulação de políticas linguísticas na área de PLA, a necessidade de se ter em conta a dinamicidade e a relatividade características de conceitos como língua-cultura (GUISAN, 2009): com base em Reagan (2004), Makoni e Pennycook (2015, p. 10) alegam que "socialmente as línguas variam de acordo com os contextos, os falantes, as classes, o gênero, entre outros. Uma língua é, no final das

⁶ Exame Nacional do Ensino Médio. Exame que hoje dá acesso a vagas em Universidades públicas e privadas no Brasil.

⁷ Exame Nacional de Desempenho de Estudantes, aplicado aos alunos de cursos superiores em vias de se graduarem.

contas uma coleção de idioletos determinados a serem agrupados por motivos não linguísticos e extralinguísticos".

Sugerimos uma visão que "concebe a linguagem como mutante para uma sociedade mutante" (CAVALCANTI, 2013, p. 214). Nas palavras de Canclini (2015, p. 19), os conceitos de identidades e língua-culturas devem ser repensados com base na ideia de hibridação, definida como "processos socioculturais nos quais as estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas".

Ademais, problematizamos a noção de língua enquanto entidade estática, fixa, por entendermos que língua-culturas são "constantes criações, recriações e negociações de fronteiras imaginárias entre o 'nós' e o(s) 'outro(s)'" (BENHABIB, 2002). E assim como afirma Céli Pinto (2006, p. 383), "a relação entre o "nós" e o "eles" é tensa, e é muito difícil que o "nós" reconheça o direito de um "eles" profundamente diferente". É necessário que o professor tenha consciência da importância dos diálogos inter/transculturais promovidos em sala, e esteja atento às particularidades dos estudantes, a fim de dar voz a histórias e experiências que podem ter sido, inclusive, silenciadas.

A formação do professor de PLA e os saberes: o que é importante refletir?

Nas seções anteriores, discutimos questões relativas à superdiversidade como característica destacada nas classes de PLA multiétnicas, a necessidade de se ter em conta saberes globais e locais no trabalho em sala e chamamos a atenção para os efeitos potenciais de se usar os pressupostos do exame Celpé-Bras na elaboração de cursos de PLA.

Apesar do número crescente de estudos relacionados ao ensino de PLA, nota-se que grande parte das instituições de ensino superior ainda não oferece cursos de formação nessa área. Deste modo, assim como afirmam Cunha e Santos (2002) e Gimenez e Furtoso (2002), muitos docentes que atuam na área de PLA não tiveram uma formação prévia específica para atuar nesse campo. Com base nisso, reforçamos a importância

da discussão a respeito da formação que leve em conta conceitos mobilizados durante esse trabalho, como: a superdiversidade; os saberes locais e as políticas linguísticas.

Em outras palavras, durante o processo de entendimento da alteridade inerente à sala de aula de PLA, é importante que o docente tenha consciência da realidade superdiversa em que está inserido; que reconheça a construção do saber *glocal* dentro do contexto de sala de aula, isto é, que valorize o diálogo entre os saberes locais e globais e saiba adaptar o global ao local; e que compreenda os efeitos da ausência de ações glotopolíticas que orientem esse ensino. Com base nisso, agora convém pensar que saberes são importantes para o professor dar conta desses desafios que se impõem no trabalho hoje.

Em primeiro lugar, não se concebe um professor que vai lidar com alunos estrangeiros sem uma visão multicultural do seu lugar – de sua instituição, de sua cidade, de seu estado, de seu país e do mundo. Para isso, precisamos de conhecimento advindo de diferentes fontes e de diferentes áreas de conhecimento. Geografia e História, para começar. Compreender um mapa, saber um pouco dos conflitos entre povos, entender a História em uma perspectiva que vá além do maniqueísmo advindo das noções estanques de vencido e vencedor, da hegemonia das nações ricas em detrimento das nações pobres.

Esse conhecimento vai ajudar a desconstruir muitos estereótipos divulgados ao longo do tempo. Exemplos? Japoneses são dedicados, brasileiros são preguiçosos, europeus não tomam banho, americanos são ricos... Não é preciso sublinhar os perigos de cada um deles no trato com os alunos.

Um segundo ponto diz respeito à necessidade de se compreender a língua sob o ponto de vista da sua adequação aos usos cotidianos. Disso decorre um conhecimento da língua como sistema sujeito a variações de natureza social. É preciso estar consciente de que cada turma de alunos é composta por pessoas com objetivos e modos de ser diferentes. Isso se reflete no uso da língua em contexto real.

O professor precisa estar apto a criar oportunidades para que seus alunos, com base em suas vivências, empreguem a língua alvo para se expressarem em interações significativas, não mecânicas. Assim poderão desenvolver suas habilidades linguísticas para lidar com os desafios de falar em contextos diferentes, com pessoas diferentes, apropriando-se pouco a pouco dos instrumentos adequados às situações. É necessário ensinar a opção formal da língua, mas é fundamental que as variações que ele vai conhecer fora da sala tenham seu espaço no curso.

A vida cotidiana do professor de português para alunos de outras nacionalidades, seja em contexto de imersão, seja em uma escola de línguas em uma comunidade em que o português é uma língua pouco conhecida, é cheia de desafios. Se ele é nativo, vão exigir dele conhecimentos sobre a língua que jamais lhe foram passados de modo organizado e ele vai atuar em uma comunidade escolar da qual não participou como aluno. Se ele recebeu instrução para ser professor de Português como língua materna, perceberá rapidamente que seu conhecimento técnico é de pouca serventia na nova situação.

Se não é nativo, terá provavelmente de seguir as técnicas a que foi submetido na sua trajetória como aluno.

Assim tem sido com a maioria de nós, professores. Sem uma adequada formação que preze por uma análise qualificada da língua, que oportunize convívio com colegas que têm dificuldades parecidas (ou dificuldades diferentes), sem a chance de observar um colega mais experiente na lida com os alunos, seguiremos com muita vontade de acertar, mas sem as condições que são dadas a professores de outras línguas.

Precisamos de formação, de qualificação; de pesquisas bem embasadas, de um tratamento profundo dos pontos da gramática da língua. Precisamos de acesso organizado a técnicas de ensino em sala de aula e de uma preparação para lidarmos com as inúmeras diferenças entre as pessoas com as quais lidamos. Saberes globais, saberes locais. Portanto, precisamos de política pública séria de formação de profissionais para o ensino de português para estrangeiros.

Considerações finais

O objetivo desse artigo foi discutir a falta de políticas linguísticas na área de Português para estrangeiros e a formação de professores de PLA em tempos de superdiversidade, a partir de dois focos: a necessidade de pensar políticas a partir dos conceitos de superdiversidade e de conhecimento glocal; as implicações de se usar os pressupostos de um exame de certificação à guisa de política linguística em um momento de enorme diversificação da demanda pelo ensino de português.

Considerando a sala de PLA como multifacetada por excelência (BESSA, 2017), entendemos que estamos lidando constantemente com os efeitos da superdiversidade. Entretanto, notamos a ausência de políticas linguísticas que orientem o ensino do docente dessa área.

A superdiversidade já representa um desafio nas aulas de língua materna, por não ser reconhecida como fator relevante na construção e proposição de currículos e programas. Quando pensamos na área de português para estrangeiros, ela é ainda mais central nas preocupações do professor, por estar, aparentemente à vista de todos.

Entretanto, essa visibilidade pode ser bastante enganosa. Quando reduzimos a nossa visão do que é diverso à nacionalidade de nossos alunos, criamos e reforçamos um conjunto de estereótipos que separam e estigmatizam grupos. Isso é exatamente o que não se pode fazer.

Em relação aos efeitos dessa falta de institucionalização, compreendemos que: de um lado, o docente enfrenta o desafio de orientar-se por si só (sem diretrizes oficiais que direcionem o seu ensino). Por outro lado, devido a essa carência, há a possibilidade (e a esperança) de o ensino ser norteador por parâmetros oficiais que estejam baseados em olhares não marcados por uma ou outra visão isolada de língua/cultura, mas por amálgama baseado na relação dos conhecimentos globais e os conhecimentos locais, que guiarão o professor e seus alunos em uma construção conjunta do conhecimento que vai variar, inevitavelmente (e, devemos dizer, felizmente) de um grupo para o outro.

Por fim, reforçamos que toda decisão sobre a

linguagem deve considerar que: as definições de cultura não estão isentas de tensões e dilemas (HALL, 2003); a dinamicidade característica do conceito de língua deve estar presente em sala de aula; a alteridade é imprescindível e deve ser reconhecida. Portanto, muito mais do que falar sobre língua-cultura, política linguística e identidade, o professor deve vivenciá-las e, à medida que faz isso, ressignifica sua prática e o seu papel em sala de aula.

Referências

- BENHABIB, S. *The claims of culture: equality and diversity in the global era*. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- BESSA, M. C. "Somos estrangeiros e isso marca a diferença": olhares sobre cultura em uma sala de PLE. 2017. 156 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF, Juiz de Fora, 2017.
- BIZON, A. C. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2015. 445 p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas – Unicamp, Campinas, SP, 2015.
- BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- BLOMMAERT, J.; RAMPTON, B. Language and super-diversity. *Diversities*, 13, n. 2 p. 1-21.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Língua Estrangeira*. Brasília: MECSEF, 1997.
- CALVET, Louis-Jean. *As Políticas Lingüísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola, 2007. 166 p.
- CANAGARAJAH, S. Reconfiguring local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. *Reclaiming the local in language policy and practice*. Mahwah, Erlbaum, 2005. p. 3-24.
- CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingues. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 211-226.
- CAVALCANTI, L. *et al. Resumo Executivo*. Imigração e Refúgio no Brasil. A inserção do imigrante, solicitante de refúgio e refugiado no mercado de trabalho formal. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança pública/Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2019.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo, EdUSP, 2015. 388p.
- CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: UnB, 216.
- DINIZ, L. R. A.; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. Dossiê Especial: Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. *Revista X*, Curitiba, 13, n. 1, p. 87-110, 2018. <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v13i1.61248>
- FABRICIO, B. Processos de ensino-aprendizagem, educação linguística e descolonialidade. In: ZOLIN-VESZ, F (org.). *Linguagens e decolonialidades: práticas linguageiras e produção de (des)colonialidades no mundo contemporâneo*. Campinas: Pontes, 2017.
- KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.
- LAGARES, X. C. *Qual política linguística? Desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2006.
- LEROY, H. R. *Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translingues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA*. 2018. Tese (Doutorado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, PR, 2018.
- MAKONI, S.; PENNYCOOK, A. 2015. Desinventando e (re)constituindo línguas. *Working papers em Linguística*, v. 16, n. 2, p. 9-34. <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2015v16n2p9>
- MOITA LOPES, L.P. (org.). *O português no século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.
- NÓBREGA, M. H. da. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. *Revista de Estudos da Linguagem*, 24, n. 2, p. 417-445, 2016. <http://dx.doi.org/10.17851/2237-2083.24.2.417-445>
- PENNYCOOK, A. *Language and mobility: unexpected places*. New York, Multilingual Matters, 2012. 186 p.
- PINTO, C. R. J. Quem tem direito ao "uso do véu"? Uma contribuição para pensar a questão brasileira. *Cadernos Pagu*, v. 26, p. 377-403. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100015>
- RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. *Linguística Aplicada na modernidade recente*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 143-161.
- RAJAGOPALAN, K. Review of language and politics by John Joseph. *Applied Linguistics*, v. 28, p. 330-333, 2007.
- SANTOS, B. S. 2018. *Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016*. São Paulo: Cortez, 408 p.
- SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.
- UNITED NATIONS. Department of Economic and Social Affairs, Population Division. International Migration Report 2017: Highlights (ST/ESA/SER.A/404).

URVINIS, P. *Reflexões sobre os saberes locais-globais de professoras de inglês da rede pública*. 2007. 124 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, São Paulo, SP, 2007.

VERTOVEC, S. Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, v. 30, n. 6, p. 1024-1054, 2007. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>

Mariana de Camargo Bessa

Doutoranda em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestre em Linguística pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Graduada em Letras: Português e respectivas literaturas pela mesma instituição. Possui graduação em Letras com ênfase em Língua Inglesa e suas respectivas literaturas, também pela UFJF. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em português como Língua Estrangeira, com interesse em temas relacionados ao ensino de português para estrangeiros, formação docente, políticas linguísticas e em reflexões a respeito dos olhares para língua-cultura, identidades e saberes docentes.

Denise Barros Weiss

Graduação em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1988), mestrado em Linguística pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2007). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Juiz de Fora. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em português como Língua Estrangeira, com interesse especial nos seguintes temas: português como língua estrangeira, português como língua de herança. Atua na sala de aula de português para alunos estrangeiros e na formação de professores na área de Português para estrangeiros.

Endereço para correspondência

Mariana de Camargo Bessa

Faculdade de Letras – Universidade Federal de Juiz de Fora

Campus Universitário Martelos. Rua José Lourenço Kelmer, s/n. Bairro São Pedro.

CEP: 36036-900

Juiz de Fora, MG, Brasil

Denise Barros Weiss

Faculdade de Letras – Universidade Federal de Juiz de Fora

Campus Universitário Martelos. Rua José Lourenço Kelmer, s/n. Bairro São Pedro.

CEP: 36036-900

Juiz de Fora, MG, Brasil