

Curso preparatório para o Celpe-Bras com base na abordagem de Português como Língua Adicional para Fins Específicos

Preparatory course for Celpe-Bras based on the Portuguese as an Additional Language for Specific Purposes approach

Ellen Nagasawa¹

enagasa1@jh.edu

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa voltada à elaboração de um curso preparatório para o exame Celpe-Bras, com base na abordagem de Português como Língua Adicional para Fins Específicos (PLAFE). A proposta metodológica fundamenta-se na análise de necessidades, na didatização de gêneros do discurso e na utilização de sequências didáticas, com o objetivo de alinhar o ensino às práticas sociais e aos propósitos comunicativos presentes nas tarefas do exame. A construção do curso considerou o construto teórico do Celpe-Bras, que compreende a linguagem como ação social, interacional e situada, buscando desenvolver as habilidades integradas de compreensão e produção oral e escrita dos estudantes. A seleção de gêneros discursivos e esferas de atuação pautou-se em dados empíricos disponibilizados pelo grupo de pesquisa Avalia. Além disso, defende-se o papel do professor como agente crítico e consciente, cuja formação adequada é essencial para potencializar efeitos retroativos positivos do exame na prática pedagógica. O artigo também discute os riscos do ensino focado exclusivamente em estratégias de prova, propondo, em contrapartida, uma educação linguística reflexiva, contextualizada e socialmente engajada.

PALAVRAS-CHAVE: Celpe-Bras; gêneros do discurso; português como língua adicional; ensino para fins específicos.

ABSTRACT: This paper presents the results of a qualitative study focused on designing a preparatory course for the Celpe-Bras exam, based on the approach of Portuguese as an Additional Language for Specific Purposes (PLASP). The methodological framework relies on needs analysis, the didactic transposition of discourse genres, and the use of didactic sequences, aiming to align language instruction with the social practices and communicative purposes embedded in the exam tasks. The course design considered the theoretical construct of Celpe-Bras, which views language as social, interactive, and context-bound action, promoting the integrated development of learners' oral and written comprehension and production skills. The selection of discourse genres and domains of use was informed by empirical data from the Avalia research group. The article also highlights the teacher's role as a critical and reflective practitioner, whose training is essential for enhancing the exam's positive washback on teaching practices. Finally, the risks of test-centered teaching approaches are addressed, and a reflective, situated, and socially-engaged language education is proposed instead.

KEYWORDS: Celpe-Bras; discourse genres; Portuguese as an additional language; language for specific purposes.

¹ Doutora em Linguística Aplicada, Johns Hopkins University.

Introdução

O presente artigo apresenta um recorte dos resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa, fundamentada na análise documental e bibliográfica, conforme caracterização de Mason (2002: 3), que define esse tipo de investigação como baseada em métodos de coleta e geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto pesquisado. Com base nesse posicionamento epistemológico, descreve-se o processo de elaboração de um curso de Português como Língua Adicional para Fins Específicos (PLAFE), voltado à preparação para o exame Celpe-Bras, cujo ensino da língua portuguesa se dá a partir de gêneros do discurso². A proposta ancorou-se na abordagem de PLAFE (Nagasawa 2018), que tem por objetivo a pesquisa e o ensino do português como língua adicional com foco em necessidades específicas de uso da língua para desempenhar ações em situações-alvo pré-definidas.

A partir da concepção bakhtiniana de linguagem, considera-se que “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados” (Bakhtin 2003: 302), o que ocorre não por meio da memorização de regras gramaticais ou vocabulário isolado, mas na convivência com os indivíduos que nos rodeiam, junto com os quais ouvimos e reproduzimos enunciados que formam elos de comunicação verbal viva. Ainda segundo o autor, mesmo quem domina uma língua pode sentir dificuldades ao lidar com gêneros discursivos pertencentes a esferas da comunicação desconhecidas, uma vez que a inexperiência impossibilita o reconhecimento pleno das formas estilísticas, composicionais e dos propósitos comunicativos de tais enunciados (Bakhtin 2003: 304).

Parte-se, portanto, do entendimento de que, para ensinar por meio de enunciados, é necessário primeiro compreendê-los. Nesse sentido, conhecer a situação-alvo da língua — neste caso, a esfera do exame Celpe-Bras e os enunciados que o compõem — constitui etapa fundamental para a elaboração de cursos e materiais didáticos capazes de preparar adequadamente os estudantes para a realização da prova.

² O curso foi desenvolvido em colaboração com as professoras Kaiane Mendel e Gabrielle Sirianni, sob a supervisão pedagógica da professora Margarete Schlatter, no contexto do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

1. Testes de língua: impactos e implicações pedagógicas

Ao tratar da avaliação de línguas, McNamara e Roever (2006) explicam que, como não é possível observar diretamente o desempenho do candidato na situação real de uso da língua, os elaboradores de testes criam instrumentos de avaliação considerados representativos dessas situações-alvo. Esses instrumentos, então, permitem inferir a proficiência do examinando por meio da simulação de ações comunicativas. Para isso, é necessário descrever teoricamente a situação-alvo, estabelecendo o construto do exame — ou seja, o modelo conceitual que define o que está sendo avaliado — e operacionalizá-lo em tarefas e critérios de avaliação que permitam observar o desempenho de uso da língua.

No caso do Celpe-Bras, o Documento Base do Exame Celpe-Bras (Inep 2020) destaca sua compatibilidade com uma concepção bakhtiniana de linguagem como prática social situada e contextualizada. As tarefas propostas simulam ações sociais representativas da situação-alvo, com base em textos de insumo autênticos, e os critérios de avaliação são holísticos, buscando aferir a capacidade de uso da língua em contextos específicos. Segundo Scaramucci, os princípios orientadores do exame rompem com visões estruturalistas de linguagem, visto que “requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras linguísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de formas que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas” (Scaramucci 1999:109).

Assim, o Celpe-Bras fundamenta-se em um construto que reconhece a linguagem como prática interacional, coletiva e coconstruída. Rejeita-se, portanto, “a ideia de avaliar o conhecimento ou a acurácia dos recursos linguísticos de forma independente do uso que é feito da língua” (Inep 2020: 40).

Considerando que qualquer ação de uso da língua pode ser realizada por falantes com diferentes níveis de proficiência, o exame adota um único instrumento de avaliação para todos os candidatos. O que varia é a qualidade do desempenho linguístico demonstrado nas tarefas, o que determina o nível de proficiência atribuído (Scaramucci 2016).

Na Parte Escrita (PE), se avaliam de forma integrada as habilidades de leitura e produção textual. Espera-se que o candidato compreenda os textos de insumo para, a partir deles, produzir respostas adequadas, que estabeleçam relações de interlocução em gêneros discursivos específicos. Já a Parte Oral (PO) é baseada em interações face

a face com o avaliador, envolvendo perguntas sobre a vida do candidato e Elementos Provocadores (EPs), com o objetivo de aferir o desempenho na compreensão e produção orais em situações interativas e espontâneas.

Essa concepção de linguagem como prática social dialógica pressupõe que o candidato mobilize conhecimentos pragmáticos e culturais, assumindo papéis sociais dentro das práticas comunicativas brasileiras (Ramos 2007). Por isso, a PE não exige apenas uma redação, mas a produção de gêneros discursivos inseridos em contextos sociais específicos. Tanto a PE quanto a PO são estruturadas a partir de tarefas que simulam situações comunicativas que, embora hipotéticas, são possíveis no contexto sociocomunicativo brasileiro.

Dessa forma, defende-se que o ensino preparatório ao exame deve estar alinhado ao seu construto teórico, privilegiando o uso situado e contextualizado da língua.

Segundo Scaramucci (2004; 2012) e Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), para que o efeito retroativo positivo de um exame incida na prática pedagógica, é essencial que os professores compreendam adequadamente seu construto teórico. O efeito retroativo, aqui, refere-se à influência que testes de alta relevância exercem sobre o ensino, a aprendizagem, o currículo, o desenvolvimento de materiais didáticos e as atitudes de professores, alunos e instituições (Scaramucci 2011).

Entre os fatores que afetam esse impacto estão a experiência docente com o exame, a formação profissional e o acesso a materiais oficiais que esclareçam os fundamentos teóricos e metodológicos do teste (Scaramucci 2004; 2006; 2012; Spratt 2005; Shohamy 2006; Carvalho e Schlatter 2011; Dorigon 2016; Schoffen e Martins 2016). Contudo, observa-se que, muitas vezes, esse impacto ocorre de forma distorcida, como no fenômeno do “ensinar para o exame” (test coaching), que prioriza a preparação técnica por meio de simulados e práticas repetitivas, negligenciando o desenvolvimento real de competências linguísticas (Mehrens e Kaminski 1989; Popham 1991; Alderson e Wall 1993; Bailey 1996; Shohamy 2006; Scaramucci 2011).

Tais abordagens têm sido criticadas por seu potencial de inflar resultados sem promover o domínio efetivo da língua. Há uma tensão entre decisões pedagógicas e éticas quando o professor acredita que o modo mais efetivo de fazer seus alunos obterem certificados de exames é através de test coaching (Spratt 2005).

Ao revisar a literatura sobre o efeito retroativo, Scaramucci (2004) e Spratt (2005) apontam que elementos como crenças docentes, formação e contexto

institucional influenciam fortemente os efeitos produzidos pelo exame. Aspectos explícitos, como formato e conteúdo, tendem a ser incorporados à prática; já elementos mais implícitos, como a concepção de linguagem, são frequentemente negligenciados, sendo mediadas por interpretações subjetivas e crenças dos professores. Assim, para que o impacto positivo seja efetivo, é necessário investir na formação docente que promova reflexão crítica sobre esses pressupostos.

Desde sua criação, o Celpe-Bras foi concebido como um instrumento capaz de induzir boas práticas no ensino de PLA (Schlatter 2014). No entanto, Hamp-Lyons (1997) destaca que não se pode presumir que boas intenções ao elaborar testes resultem, por si só, em efeitos retroativos positivos no ensino. Para a autora, é fundamental que os responsáveis pelos exames reconheçam as possíveis consequências e assumam responsabilidade por elas. Nesse mesmo sentido, Alderson e Wall (1993) já alertavam que, embora a validade seja uma característica intrínseca aos testes, os efeitos retroativos não estão necessariamente vinculados a ela. Especificações robustas, segundo Schoffen e Mendel (2018), contribuem para a formação de professores e a elaboração de materiais didáticos, funcionando como agentes mediadores do impacto pedagógico do exame.

Diante do exposto, compreende-se que os efeitos retroativos de exames de proficiência, como o Celpe-Bras, não decorrem unicamente de suas intenções ou da validade de sua proposta avaliativa, mas também das interpretações construídas pelos agentes envolvidos — especialmente professores e elaboradores de materiais. O modo como esses profissionais compreendem o exame, suas concepções de linguagem e seus objetivos pedagógicos influenciam diretamente suas práticas em sala de aula. Nesse sentido, é fundamental que haja maior investimento em ações formativas que promovam a apropriação crítica dos fundamentos teóricos do Celpe-Bras, a fim de que seu impacto pedagógico reflita, de fato, os princípios inovadores que o sustentam. Assim, reforça-se a importância de uma preparação para o exame que vá além do treinamento técnico e que esteja comprometida com o desenvolvimento de competências linguísticas contextualizadas, socialmente situadas e coerentes com usos legítimos da língua portuguesa.

Considerando os impactos do Celpe-Bras no ensino de PLA e da necessidade de alinhar o ensino aos seus princípios teóricos, propõe-se a seguir uma abordagem pedagógica baseada na análise de necessidades e no uso de gêneros discursivos.

2. Uma proposta para o ensino de PLAFE

Considerando o construto teórico que fundamenta o exame Celpe-Bras — centrado na linguagem como prática social situada — e os potenciais efeitos retroativos positivos que esse exame pode exercer sobre o ensino de PLA, este trabalho propõe uma abordagem pedagógica alinhada à perspectiva de PLAFE. A proposta parte do princípio de que a preparação para o exame deve ser orientada por práticas que respeitem a complexidade da linguagem em uso, incorporando gêneros discursivos autênticos e contextos comunicativos representativos das esferas sociais mobilizadas pelo exame.

Com o propósito de contribuir para a elucidação do construto do Celpe-Bras, de modo que professores de PLA possam interpretá-lo e incorporá-lo às suas práticas pedagógicas, esta pesquisa teve início com a realização de uma análise de necessidades — etapa considerada, segundo Hutchinson e Waters (1987), o ponto de partida essencial para a elaboração de currículos e materiais didáticos voltados ao Ensino de Línguas para Fins Específicos (ELFE). De acordo com os autores, a construção de um curso deve apoiar-se em três componentes interdependentes: a análise de necessidades, a descrição da língua e as teorias de aprendizagem. Com base nesses pilares, o professor pode estruturar o currículo com conteúdo e metodologias adequados, de modo a atender às necessidades de aprendizagem dos alunos e capacitá-los a agir com proficiência nas práticas sociais previamente determinadas da situação-alvo da língua.

Diniz e Marchesan (2010) destacam que a abordagem de ELFE se caracteriza, entre outros aspectos, pela definição clara de objetivos, pela produção de material didático específico e por um público-alvo relativamente homogêneo quanto às metas a serem alcançadas em um curto período de tempo, composto majoritariamente por adultos. Diniz e Marchesan (2010: 155) explicam que

[...] o ensino instrumental de línguas ou ensino de línguas para fins específicos é uma abordagem de ensino voltada para a aprendizagem de língua estrangeira e está fundamentada, basicamente, no atendimento das necessidades do aluno, isto é, o ensino vai estar focado naquilo que o aluno vai precisar saber para poder atuar na situação-alvo, ou seja, ele vai aprender a língua para desempenhar tarefas específicas em situação pré-determinadas.

De acordo com Lobo (2017), a análise de necessidades constitui uma etapa essencial e obrigatória que deve anteceder a elaboração de qualquer curso, podendo ser

conduzida a partir de diferentes delineamentos metodológicos. Trata-se de um processo complexo que demanda investigação sistemática sobre a situação-alvo e sobre a língua utilizada nas práticas interacionais que potencialmente ocorrem nesse contexto. Além disso, é necessário identificar o ponto de partida dos aprendizes, ou seja, seu nível atual de proficiência e suas condições de aprendizagem. Nesse sentido, Hutchinson e Waters (1987) propõem que a análise de necessidades deve contemplar dois aspectos fundamentais: (1) as necessidades da situação-alvo, que dizem respeito às exigências de uso da língua e ao conhecimento necessário para atuar de forma proficiente nas práticas sociais envolvidas; e (2) as necessidades de aprendizagem, que se referem às estratégias e condições mais eficazes para o processo de ensino-aprendizagem.

Para Hutchinson e Waters (1987), a análise de necessidades é o elemento mais distintivo de um curso cuja abordagem de ensino está voltada para fins específicos. Segundo os autores, essa análise busca responder a seis questões fundamentais: por quê, como, quais, quem, onde e quando. No entanto, eles ressaltam que os dados obtidos por meio desse processo investigativo exigem interpretação cuidadosa, pois é a partir dessas interpretações que se devem tomar decisões teórico-metodológicas fundamentadas para orientar a prática docente. O desenho macroestrutural do curso, a organização dos conteúdos, a seleção e produção de materiais didáticos, a definição das atividades de sala de aula, bem como os métodos de ensino e avaliação, devem ser construídos conscientemente, em estreita conexão com os resultados da análise de necessidades.

Em relação aos métodos utilizados para a realização da análise de necessidades, West (1997) aponta diferentes estratégias possíveis, como testes diagnósticos, autoavaliações, observação de aulas, questionários, entrevistas, estudos de caso e levantamento de informações prévias. No contexto de cursos preparatórios para exames de proficiência, Simões (2014) destaca que a análise de necessidades de aprendizagem está fortemente vinculada às especificidades do exame em questão. Assim, no caso do Celpe-Bras, a análise criteriosa das habilidades linguísticas avaliadas — as quais constituem a própria situação-alvo — torna-se parte integrante da etapa de levantamento de necessidades.

Concordando com essa perspectiva, Labella-Sánchez (2016) defende que a análise de necessidades deve ser aprofundada pelo professor, de modo que contemple também a identificação dos gêneros discursivos utilizados na situação-alvo. Para tanto,

a autora propõe a aplicação do modelo de *sistema de atividades* de Bazerman (2005), que é configurado por sistemas compostos por gêneros que se acomodam em conjuntos. A elaboração desse mapeamento requer do pesquisador a catalogação dos gêneros presentes na situação-alvo previamente definida, o que permite uma compreensão mais precisa das práticas comunicativas envolvidas.

A partir da catalogação dos gêneros textuais utilizados (conjunto de gêneros) dentro da esfera de atuação da situação-alvo e da observação das relações entre eles (sistema de gêneros), conforme proposto por Labella-Sánchez (2016), o processo de levantamento de necessidades deixa de ser meramente intuitivo ou superficial. A autora argumenta que “a identificação dessa coleção de gêneros e a observação de como esses conjuntos se inter-relacionam parece ser um passo relevante para direcionar o planejamento e a organização de um material didático em ELFE” (Labella-Sánchez 2016: 60).

No contexto brasileiro de ELFE, diversas pesquisas vêm adotando o ensino baseado em gêneros do discurso como orientação metodológica central (Beato-Canato 2011; Rossini e Belmonte 2015; Labella-Sánchez 2016; Cristovão e Beato-Canato 2016). Para Ramos (2004), os gêneros configuram-se como instrumentos pedagógicos potentes, pois permitem ao professor identificar, de forma mais ágil e precisa, os componentes linguísticos, sociais e culturais que os estudantes precisam desenvolver para atuar nas situações-alvo previamente identificadas. No entanto, o autor ressalta que, para incluir gêneros nos conteúdos programáticos de maneira eficaz, o professor precisa estudá-los previamente, a fim de reconhecer suas características estruturais e funcionais. Em outras palavras, é necessário que o docente conheça, de antemão, os gêneros que pretende ensinar.

No presente estudo, a análise da situação-alvo foi conduzida como uma análise do construto teórico do Celpe-Bras, que, como discutido anteriormente, está fundamentado em uma concepção sociointeracional e dialógica da linguagem. A análise de necessidades da situação-alvo buscou, portanto, compreender o construto e a forma como ele se materializa nos instrumentos de avaliação do exame; por sua vez, a análise de necessidades de aprendizagem teve como foco o contexto de ensino e o perfil dos participantes do curso.

Para a realização da análise de necessidades da situação-alvo, partiu-se de uma investigação do exame Celpe-Bras com o objetivo de reconstruir seu histórico, descrever seus instrumentos de avaliação e compreender sua concepção teórica, bem

como os materiais disponíveis para a preparação de candidatos. O estudo de Schoffen et al. (2018), ao analisar sistematicamente as provas da PE, descrevendo o conjunto de tarefas e a forma como o construto teórico é operacionalizado, proporcionou subsídios fundamentais para essa análise. A categorização dos elementos constitutivos das tarefas permitiu compreender o perfil das quatro tarefas que compõem a PE e a maneira como os enunciados constroem situações específicas de comunicação, favorecendo uma leitura mais precisa da situação-alvo representada pelo exame.

De forma complementar, a análise de necessidades de aprendizagem adotou uma abordagem metodológica mista, voltada à compreensão do contexto específico do curso, dos recursos físicos disponíveis e do perfil dos estudantes envolvidos. Nessa etapa, as reuniões com as professoras e coordenadora do contexto de ensino foram fundamentais para levantar informações sobre os objetivos gerais do curso, a composição da turma, a carga horária e os instrumentos pedagógicos disponíveis. Todos esses fatores influenciaram diretamente as decisões didáticas, tanto no planejamento do programa quanto na produção do material. A investigação sobre os estudantes, para além de uma descrição genérica do perfil da turma, possibilitou identificar com maior precisão seus conhecimentos prévios, as dificuldades enfrentadas, os conteúdos já dominados e os aspectos que ainda exigiam aprofundamento. Esse mapeamento foi essencial para direcionar o trabalho pedagógico de forma mais eficaz e contextualizada.

No que se refere às diretrizes pedagógicas, Labella-Sánchez (2016) defende que, em cursos baseados na abordagem de ELFE, a organização curricular, a elaboração de materiais didáticos e os processos de ensino e aprendizagem devem ser concebidos de forma integrada, como parte de um processo interdisciplinar, em que os saberes dialogam entre si. Com base nessa perspectiva e buscando coerência com os fundamentos teóricos do exame Celpe-Bras e com os princípios de ensino vigentes no contexto de aplicação do curso, as decisões referentes ao programa, ao material didático e às práticas de sala de aula foram orientadas por uma concepção de linguagem sociointeracional e dialógica. Assim, a proposta didática se fundamenta na ideia de linguagem como ação social conjunta, assumindo o ensino da língua como prática contextualizada, situada e estruturada em torno de gêneros discursivos organizados em esferas de atuação. Tais esferas demandam a mobilização integrada das habilidades de compreensão e produção, a fim de permitir a interlocução e o cumprimento dos propósitos comunicativos exigidos pelas tarefas do exame.

A partir da revisão da literatura, a organização do programa do curso foi estruturada com base nas tarefas da PE do exame Celpe-Bras e nos gêneros do discurso solicitados como resposta. Tanto as tarefas aplicadas quanto os gêneros solicitados foram analisados para compreender as demandas linguísticas implicadas, o que, aliado ao levantamento de necessidades dos estudantes, permitiu a definição dos objetivos pedagógicos.

Considerando os gêneros do discurso como objetos de ensino e com o objetivo de desenvolver as habilidades necessárias à sua produção, adotou-se a noção de sequência didática (SD), conforme proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Essa abordagem articula a perspectiva sociointeracionista de aprendizagem inspirada em Vygotsky e a concepção bakhtiniana de gêneros como formas organizadas de práticas sociais (Bezerra 2017), permitindo que o ensino de língua se fundamente em uma concepção de linguagem como prática social, situada e interacional — concepção que se alinha aos princípios do Celpe-Bras.

Segundo os autores, a sequência didática é constituída por um conjunto sistemático de atividades centradas em um gênero, possibilitando a transposição de práticas sociais para o espaço escolar. Sua estrutura básica inclui uma produção textual diagnóstica inicial, módulos voltados ao desenvolvimento de capacidades específicas, e uma produção final que evidencia a aprendizagem do gênero.

A adoção das SDs busca evitar abordagens mecânicas de test coaching, promovendo em seu lugar o desenvolvimento contextualizado e reflexivo das competências exigidas pelo exame. As SDs oferecem aos estudantes acesso a práticas discursivas ainda desconhecidas, promovendo, de forma sistemática e processual, o desenvolvimento das capacidades necessárias para agir linguisticamente em determinados gêneros. Embora composta por módulos, a sequência apresenta uma organização progressiva, em que tarefas se articulam de maneira interdependente (Dolz, Noverraz e Schneuwly 2004).

A literatura sobre o ELFE aponta a combinação entre gêneros do discurso e SDs como abordagem consolidada (Ramos 2004; Beato-Canato 2011; Rossini e Belmonte 2015; Cristovão e Beato-Canato, 2016; Labella-Sánchez, 2016). Da mesma forma, estudos focados na preparação para o Celpe-Bras demonstram a aplicação dessa metodologia (Ramos 2007; Mohr 2007; Gaya 2010; Dutra e Penna 2013; Nagasawa 2016). De acordo com Nagasawa (2016: 51) as pesquisas desenvolvidas no Programa

de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, evidenciaram

[...] ser possível o trabalho com os elementos constitutivos dos gêneros do discurso por meio de uma sequência didática, visando não somente a “treinar” os alunos para o Exame, mas também a prepará-los para serem leitores e produtores de textos mais proficientes, a fim de poderem se engajar de forma mais plena e participativa nas práticas letradas da sociedade brasileira.

Assim como a opção pelo uso de SDs foi respaldada por estudos na área, a seleção das tarefas do exame Celpe-Bras também se fundamentou em critérios específicos. Com base em análise detalhada das provas já aplicadas, o grupo de pesquisa Avalia - Avaliação de uso da linguagem (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) identificou, entre as 164 tarefas da PE realizadas até 2017, a recorrência de determinados elementos que possibilitam delinear perfis típicos de tarefas. Conforme descrito no relatório “Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017”, esses elementos são:

1. Esfera de atuação: define os espaços sociodiscursivos, grupos sociais ou instituições em que ocorrem as situações hipotéticas propostas;
2. Temática: apresenta o assunto em torno do qual a tarefa é estruturada;
3. Propósito: refere-se à ação comunicativa principal que deve ser realizada;
4. Relação de interlocução: evidencia o vínculo entre os participantes da situação comunicativa;
5. Natureza da interlocução: explicita a posição social dos interlocutores envolvidos;
6. Gênero do discurso: indica o tipo relativamente estável de enunciado solicitado como resposta;
7. Suporte: informa o meio de publicação ou envio do texto (Schoffen et al. 2018).

A categorização dessas tarefas, realizada pelo grupo Avalia, está disponível em sistema de busca online (www.ufrgs.br/grupoavalia), o que facilita o estudo e a seleção de tarefas que mobilizam diferentes habilidades linguísticas, em distintas esferas de atuação e com variada composição temática e interlocucional.

Retoma-se, aqui, a noção de sistema de atividades da situação-alvo, conforme Labella-Sánchez (2016), que compreende os sistemas compostos por gêneros organizados em conjuntos e inter-relacionados entre si, formando o sistema de gêneros da situação-alvo de uso da língua. A partir dessa compreensão, foi possível selecionar

gêneros representativos de cada conjunto para o desenvolvimento das SDs, priorizando uma abordagem que contemplasse não apenas os gêneros em si, mas também suas relações no interior das práticas sociais.

Com base nessa proposta, adotaram-se as esferas de atuação identificadas na PE do exame (Schoffen et al. 2018) e os gêneros do discurso organizados em torno de cada uma delas, com o objetivo de elaborar um esquema de conjuntos de gêneros. Dada a relevância do propósito comunicativo, aspecto essencial para a adequação textual aos critérios de avaliação do exame, também foram considerados os propósitos solicitados por cada tarefa. O esquema apresentado a seguir sintetiza os gêneros vinculados a cada esfera de atuação do Celpe-Bras e os gêneros selecionados para compor o programa do curso, destacando em laranja os gêneros escolhidos e indicando seus respectivos propósitos comunicativos.

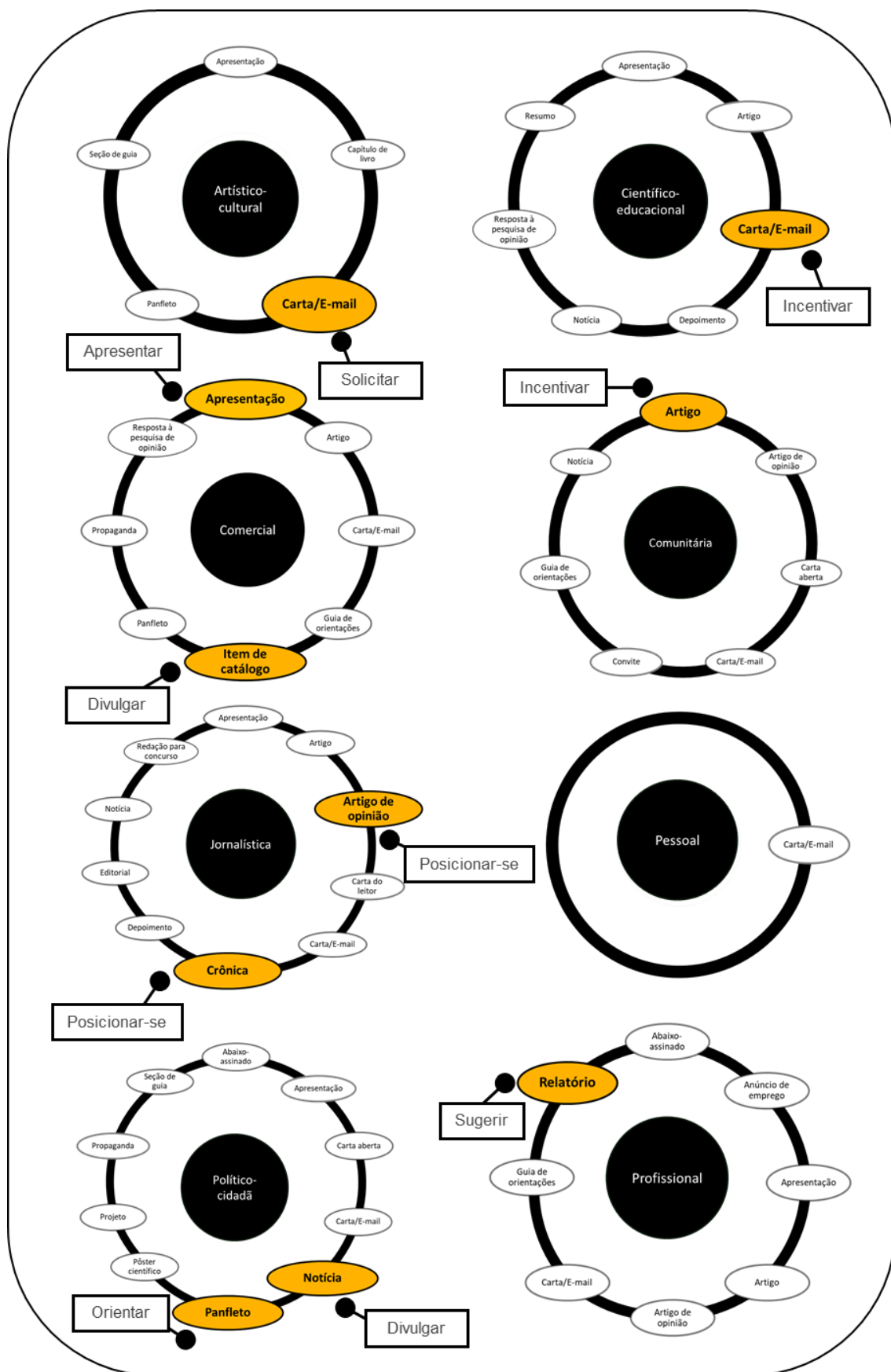


Figura 1: Esquema de gêneros por esfera de atuação
Fonte: Nagasawa (2018: 82).

Vale destacar que, embora tenha sido realizada a investigação das esferas de atuação associadas aos gêneros do discurso, o foco da catalogação esteve nas tarefas efetivamente aplicadas no exame que requerem a produção desses gêneros. Assim, os propósitos comunicativos indicados no esquema referem-se ao objetivo comunicativo das tarefas selecionadas, e não ao gênero em si, dentro de uma dada esfera de atuação. De acordo com Schoffen et al. (2018), há oito esferas de atuação identificadas nas tarefas da PE. As mais recorrentes são a Jornalística, composta por interações presentes nas mídias de informação brasileiras, e a Político-cidadã, que envolve interações relativas à coletividade, aos direitos e deveres civis, à infraestrutura e a iniciativas voltadas ao bem comum. As demais esferas são: Comercial (prestação de serviços), Profissional (atividades laborais), Científico-educacional (contextos acadêmicos e científicos), Pessoal (interações de âmbito privado), Comunitária (relações entre pessoas com valores e objetivos comuns) e Artístico-cultural (atividades do campo das artes e da cultura).

Ainda segundo as autoras, a esfera Pessoal, mais presente nas edições iniciais do exame, deixa de ser utilizada ao longo do tempo, refletindo a consolidação do foco avaliativo nas esferas públicas de uso da língua (Schoffen et al. 2018: 19). Por essa razão, essa esfera não foi incluída no programa de ensino. Observa-se também que os gêneros categorizados podem aparecer em diferentes esferas, mas com propósitos comunicativos distintos. Assim, optou-se por selecionar gêneros cuja ocorrência em múltiplas esferas estivesse associada a propósitos diferenciados.

No que se refere à categoria Propósito, Schoffen et al. (2018) identificaram dez propósitos comunicativos nas tarefas do exame, sendo o mais frequente o de Posicionar-se, seguido por Divulgar, Apresentar, Sugerir, Solicitar, Incentivar e Orientar. Esses propósitos também foram considerados como critério para a seleção das tarefas que compuseram o programa do curso.

A partir da visualização dos conjuntos de gêneros organizados por esfera de atuação, foi possível selecionar gêneros relevantes em cada conjunto, contemplando os propósitos comunicativos mais recorrentes e buscando diversidade temática significativa para o grupo de estudantes. A escolha das temáticas das tarefas foi especialmente relevante por sua articulação com o trabalho de preparação para a PO, que se estrutura a partir da exploração de EPs. Assim, para cada tarefa da PE selecionada, foram pesquisados EPs de mesma temática, a fim de integrar de forma coerente as atividades pedagógicas.

É importante compreender que o exame Celpe-Bras propõe a transposição de gêneros do discurso oriundos de práticas sociais brasileiras para os instrumentos de avaliação. Nesse contexto, “os textos produzidos pelo candidato fazem parte de um gênero secundário existente e operante no mundo real, que é o gênero prova de proficiência em língua estrangeira” (Schoffen 2009: 135). A partir dessa perspectiva, Schoffen (2009) argumenta que os gêneros mobilizados pelas tarefas podem ser compreendidos como gêneros primários, na medida em que as situações simuladas no exame envolvem interlocutores específicos em interações previamente determinadas de uso da linguagem.

Portanto, os gêneros do discurso compreendidos nas situações hipotéticas propostas pelos enunciados das tarefas da PE são aqueles que se pretende transpor para a sala de aula, por meio de SDs. Essa transposição, no entanto, envolve um segundo desdobramento: o gênero, além de configurar uma forma de comunicação, passa também a constituir um objeto de ensino e aprendizagem. Nessa condição, “o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem” (Schneuwly e Dolz 2004: 65).

Dessa forma, ao adotar essa orientação pedagógica, considera-se a coexistência de dois planos de interlocução ficcionalizados. Por um lado, há a relação dialógica estabelecida no contexto simulado da tarefa, entre enunciador e interlocutor definidos pela situação comunicativa proposta. Por outro, há a interlocução entre o candidato e o avaliador do exame Celpe-Bras. Assim, a proposta pedagógica alinha-se à perspectiva defendida por Ramos (2007), segundo a qual o ensino deve valorizar a língua como elemento de interação, superando uma concepção meramente instrumental ou prescritiva de comunicação. Ao privilegiar os gêneros do discurso como eixo do ensino preparatório, enfatiza-se sua natureza dialógica e sociointeracional.

Com base nesse entendimento, a seleção dos gêneros que compõem o programa de ensino buscou contemplar todas as esferas de atuação presentes nas tarefas da PE do exame, exceto a esfera *Pessoal*, e considerou os gêneros e propósitos comunicativos mais relevantes, conforme os dados sistematizados por Schoffen et al. (2018). A escolha das tarefas que solicitam tais gêneros foi realizada a partir da análise das provas disponíveis no *Acervo Celpe-Bras*³, observando os seguintes critérios: (1) equilíbrio entre os tipos de tarefas (vídeo, áudio, tarefas 3 e 4); (2) clareza dos enunciados e dos textos de insumo; (3) adequação dos textos de insumo às capacidades de compreensão

³ www.ufrgs.br/acervocelpebras

do grupo de estudantes; (4) potencial de exploração das capacidades de uso da língua; e (5) diversidade temática pertinente ao público-alvo.

No que diz respeito à clareza dos enunciados, compreende-se que ela está relacionada aos elementos de comando que orientam a produção textual do examinando. Conforme explicam Schoffen et al. (2018), esses elementos indicam a esfera comunicativa, a temática, o propósito, a relação de interlocução, as características composicionais e informacionais do gênero, bem como o suporte de publicação, configurando as condições para que o texto seja produzido de acordo com as expectativas do exame.

Considerando que o Celpe-Bras adota o mesmo instrumento de avaliação para todos os candidatos, é essencial que os enunciados não representem uma barreira à produção textual. Para isso, sua complexidade linguística deve ser adequada ao primeiro nível de proficiência certificado. Como indicam Nagasawa e Schlatter (2021), um enunciado claro é aquele que explicita, sem ambiguidade, o enunciador, o interlocutor, o propósito comunicativo, o gênero do discurso e o suporte, além de manter coerência entre esses elementos, favorecendo, assim, a compreensão e a realização da tarefa.

A seleção das tarefas exigiu conhecimento aprofundado dos procedimentos avaliativos do exame, além da adoção de uma perspectiva orientada pela posição do próprio examinando — ou seja, considerando as demandas cognitivas e linguísticas implicadas na leitura, compreensão e resposta à tarefa. Esse processo incluiu a análise da produção esperada, a identificação de quais informações do texto de insumo seriam mobilizadas e sua natureza (explícita ou implícita), bem como a avaliação da complexidade envolvida na compreensão desses insumos. A leitura minuciosa dos enunciados e dos textos de insumo foi etapa fundamental, seja por meio da leitura direta (no caso das tarefas 3 e 4), seja por meio da transcrição e análise de material audiovisual (no caso das tarefas de vídeo e áudio). Também se considerou como os critérios avaliativos incidem sobre a produção textual, sendo necessário propor uma grade de avaliação para cada tarefa selecionada. Essa etapa se mostrou essencial, uma vez que os critérios de avaliação orientam o planejamento pedagógico e a explicitação dos objetivos de aprendizagem nas SDs.

Além das tarefas selecionadas para compor as SDs, foi atribuída a cada uma delas uma tarefa análoga, com o mesmo gênero do discurso e propósito comunicativo, para servir como atividade complementar de prática textual. Por exemplo, à tarefa

Automedicação (vídeo da edição 2009-2) foi associada a tarefa “Acidente Doméstico” (áudio da edição 2008-2). Ambas requerem a produção de panfletos com função de orientação ao público, com base na compreensão de insumos orais. As duas tarefas compartilham o mesmo gênero e propósito comunicativo, além da temática “Saúde e da esfera de atuação Político-cidadã”, dentre outras características semelhantes.

Uma vez definidas as tarefas da PE, procedeu-se à seleção dos EPs a partir das temáticas trabalhadas. A análise contemplou todos os EPs disponíveis no Acervo Celpe-Bras, com base nos seguintes critérios: (1) consonância temática com a tarefa escrita correspondente; (2) clareza e qualidade da informação apresentada; (3) atualidade da temática; (4) adequação do conteúdo às competências linguísticas dos estudantes; e (5) potencial de exploração das habilidades de uso da língua.

A escolha dos EPs também exigiu avaliação prévia da produção oral que poderia ser gerada a partir de cada insumo, considerando o nível de proficiência e o perfil dos estudantes. Foram analisados os roteiros, além dos próprios EPs, com o intuito de verificar de que modo o insumo foi utilizado no exame e de que forma poderia ser adaptado ao contexto pedagógico.

Assim como a análise das tarefas contribuiu para a definição de objetivos pedagógicos relacionados à produção escrita, o estudo dos EPs e de seus roteiros possibilitou a identificação de habilidades linguísticas relevantes para o desenvolvimento da oralidade. De acordo com Ferreira (2012), as habilidades mobilizadas na PO incluem: ativação de conhecimentos prévios; compreensão de tema geral e de informações específicas, inclusive aquelas tratadas de modo tangencial; realização de inferências; proposição de soluções; explicitação de significados lexicais; identificação de propósitos comunicativos; formulação de opiniões, hipóteses e comentários. Tais habilidades evidenciam a complexidade das práticas de oralidade exigidas pelo exame. Nesse sentido, Sakamori (2006: 119) salienta que “a interação face a face é complexa por natureza e avaliar essa complexidade é uma tarefa difícil”, o que reforça a importância do preparo prévio do docente. A inclusão dos EPs nas SDs, portanto, revelou-se fundamental para a formação dos estudantes frente às demandas comunicativas do exame.

Com base nas análises realizadas, foram selecionadas onze tarefas da PE para estruturação das SDs, complementadas por tarefas análogas e EPs. O quadro a seguir apresenta a organização dessas tarefas por esfera de atuação, destacando os elementos que as compõem conforme a categorização proposta por Schoffen et al. (2018),

juntamente com os EPs selecionados e as tarefas complementares destinadas à produção textual adicional no âmbito das SDs desenvolvidas para o curso.

Tarefa	Esfera de atuação	Texto de insumo	Temática	Propósito	Enunciador	Interlocutor	Gênero do discurso	Suporte	EPs	Tarefa extra
T4 2012-1 Anuncie no samba-enredo e salve o carnaval	Artísticocultural	Reportagem	Patrimônio cultural	Solicitar	Instituição	Instituição	Carta / Email	Carta/Email	2017-2: 3	T3 2015-2 Projeto Favela Orgânica
T2 2013-2 Escola Aberta	Científicoeducacional	Audioreportagem	Políticas e cidadania	Incentivar	Instituição	Instituição	Carta / Email	Carta/Email	2016-1: 10 2015-2: 9	T1 2012-1 Pescando Letras
T1 2014-1 Café (tarefa diagnóstica)	Comercial	Videoreportagem	Alimentação	Apresentar	Empresa	Cliente	Apresentação	Cardápio	2015-2: 17 2010-2: 8 2009-1: 3	T1 2004-2 Santos Dumont
T3 2013-1 Bolinhas dos sonhos	Comercial	Reportagem	Alimentação	Divulgar	Empresa	Cliente	Item de catálogo	Catálogo	2014-2: 6 2013-1: 3 2009-2: 1	T1 2012-1 Ecomoda
T3 2016-2 Cadastro de hortas	Comunitária	Reportagem	Políticas e cidadania	Incentivar	Integrante de grupo social	Integrante de grupo social	Artigo	Blog	2015-2: 2 2014-1: 1 2013-2: 1	T3 2010-1 Banho de lua
T4 2002-2 Do mês que vem não passa	Jornalística	Crônica	Estilos de vida	Posicionar-se	Colaborador de veículo de comunicação	Leitor	Crônica	Jornal	2014-1: 8, 10 2013-2: 14 2012-1: 14	T4 2014-1 GPS
T4 2010-1 Carta a um jovem internauta	Jornalística	Crônica	Estilos de vida	Posicionar-se	Leitor	Veículo de comunicação	Carta do leitor	Jornal	2017-1: 20 2015-1: 2 2014-2: 12	T4 A morte do automóvel
T4 2014-2 Leitura e tecnologia	Jornalística	Entrevista	Ciência e Tecnologia	Posicionar-se	Colaborador de veículo de comunicação	Leitor	Artigo de opinião	Revista	2014-2: 19 2011-1: 12 2008-2: 6	T4 2016-1 A era da solidão acompanhada
T2 2015-1 Cães-guia	Políticocidadã	Reportagem	Políticas e cidadania	Divulgar	Instituição	População	Notícia	Site	2010-1: 13 2009-2: 19 2006-1: 4	T2 2014-2 Hot Spot
T1 2009-2 Automedicação	Políticocidadã	Videoreportagem	Saúde	Orientar	Instituição	População	Panfleto	Panfleto	2017-1: 13 2011-2: 5 2010-2: 5	T2 2008-2.2 Acidente doméstico
T3 2011-1 Cosméticos para homens	Profissional	Reportagem	Estilos de vida	Sugerir	Funcionário	Gestor	Relatório	Relatório	2016-2: 2 2006-1: 7	T3 2016-1 Meu escritório é em casa

Quadro 1: Tarefas escolhidas para o programa do curso

Fonte: Nagasawa (2018: 92).

A seleção das onze tarefas da PE permitiu incluir, no programa de ensino, ao menos um gênero relacionado a cada uma das sete esferas de atuação contempladas pelo Celpe-Bras. O conjunto de tarefas abrange duas tarefas de vídeo, duas de áudio, três tarefas 3 e quatro tarefas 4, representando seis temáticas distintas, sete diferentes propósitos comunicativos, seis enunciadores, sete interlocutores, dez gêneros do discurso e nove suportes variados, conforme sintetizado na Figura 2.



Figura 2: Síntese do programa do curso
Fonte: Nagasawa (2018: 93).

Com essa abrangência, considera-se que a proposta pedagógica apresentada é representativa da situação-alvo para a qual os estudantes estão sendo preparados, ou seja, o exame Celpe-Bras. Com o currículo definido, torna-se possível ao professor planejar atividades que envolvam trabalho em pares ou grupos, com vistas a promover a aprendizagem colaborativa e estabelecer um ambiente essencialmente social, no qual a interação entre os participantes seja tanto um meio quanto um fim pedagógico.

Além de favorecer a colaboração, a organização das tarefas no programa de ensino seguiu critérios que visam à progressão da complexidade dos recursos linguísticos mobilizados, garantindo que os estudantes desenvolvam gradualmente sua competência textual. Dessa forma, as SDs foram estruturadas de modo que, a cada nova tarefa, os conhecimentos previamente adquiridos fossem retomados e ampliados.

A progressão de gêneros proposta ao longo do curso seguiu a seguinte ordem: apresentação de cardápio, item de catálogo de editora de livros, relatório para chefe, artigo de blog, crônica para jornal, carta do leitor para jornal, carta de solicitação de patrocínio, carta persuasiva, notícia para site, artigo de opinião e panfleto.

Para cada uma dessas tarefas, foi adaptada a noção de SD à forma de minissequências didáticas. Apesar de articuladas por uma lógica de progressão e por um eixo comum de reflexão sobre o uso da língua, essas minissequências foram concebidas como unidades independentes, passíveis de serem iniciadas e concluídas em uma única aula. Essa opção metodológica fundamentou-se nos objetivos gerais do curso, que visava ser de curta duração, porém suficientemente abrangente em termos das esferas de atuação e dos gêneros mais recorrentes no exame Celpe-Bras.

Os conteúdos incluídos em cada uma das minissequências didáticas foram definidos a partir da análise de necessidades e orientados por seis fatores principais:

1. conhecimentos requeridos para o cumprimento das tarefas de acordo com os parâmetros avaliativos da PE do exame;
2. conhecimentos necessários à produção do gênero do discurso em foco;
3. práticas de produção oral compatíveis com os parâmetros da PO;
4. estratégias específicas para a realização das provas;
5. desenvolvimento de conhecimentos sociopragmáticos e culturais brasileiros;
6. dificuldades e necessidades dos estudantes identificadas na análise de necessidades de aprendizagem.

Assim, as SDs foram concebidas com base nas análises tanto da situação-alvo quanto do perfil dos aprendizes. O material didático produzido visou, ainda, a promover estratégias eficazes para a realização das provas, ampliar conhecimentos sociopragmático-culturais e responder às dificuldades dos estudantes diagnosticadas na análise de necessidades. Para além dessas metas imediatas, a elaboração do material teve também a intenção de constituir-se como instrumento relevante para a formação de professores de PLAFE, uma vez que, ainda que os contextos de ensino se modifiquem, a situação-alvo, o exame Celpe-Bras, permanece relativamente estável.

A definição do programa de ensino por meio da análise de conjuntos de gêneros demonstrou-se eficaz ao proporcionar aos estudantes o contato com gêneros relevantes, organizados conforme as esferas de atuação presentes na PE do exame. Ao permitir o conhecimento de, pelo menos, uma prática de linguagem representativa de cada esfera, o curso favoreceu a compreensão das particularidades das relações dialógicas e dos propósitos comunicativos específicos a cada contexto de uso da língua.

A incorporação da prática oral, alinhada à concepção de interação face a face adotada pelo exame, possibilitou o desenvolvimento de habilidades como descrição,

narração, argumentação, formulação de hipóteses e suposições. Para alcançar esses objetivos, foi essencial que as docentes envolvidas tivessem acesso aos materiais autênticos do Celpe-Bras, compreendendo seu construto e os instrumentos de avaliação utilizados, de modo a realizarem escolhas pedagógicas conscientes e fundamentadas quanto aos materiais e à metodologia a serem aplicados.

Encerrada a apresentação do programa e de seus fundamentos teórico-metodológicos, a próxima seção retoma de forma sintética os aspectos centrais discutidos ao longo do texto, destacando os elementos que sustentam a proposta de ensino delineada.

3. Considerações finais

Ao considerar o construto do exame Celpe-Bras — que compreende o uso da língua como ação situada, orientada pelas particularidades de cada situação, interlocutores e propósitos comunicativos —, propõe-se que a metodologia de ensino esteja alinhada a abordagens teóricas que concebem o ensino e a aprendizagem mediados por gêneros do discurso, didatizados por meio de sequências didáticas. Essa proposta permite o ensino sistemático de habilidades necessárias à participação em práticas sociais reais. Defende-se, também, uma prática docente concebida sob uma perspectiva interacionista, na qual a aprendizagem ocorre por meio da colaboração entre participantes e do ciclo contínuo de uso–reflexão–uso da língua em contextos específicos.

Nessa orientação teórico-metodológica, os gêneros não devem ser concebidos como modelos estanques a serem replicados de forma mecânica por meio de um ensino prescritivo que os gramaticaliza. Pelo contrário, entende-se que os gêneros do discurso utilizados no Celpe-Bras devem ser tratados como objetos de ensino que, ao serem transpostos para a sala de aula, possibilitam aos estudantes compreender a natureza dialógica da língua e desenvolver competências para agir em práticas sociais concretas, organizadas por esferas de atuação. Desse modo, as orientações pedagógicas voltadas ao ensino de PLAFE para preparação ao exame devem buscar formas de operacionalizar o construto do Celpe-Bras em práticas pedagógicas coerentes.

Em síntese, as diretrizes teórico-metodológicas propostas podem ser sistematizadas nos seguintes princípios:

1. adoção da abordagem de Ensino de Línguas para Fins Específicos, compreendendo a natureza da situação-alvo e do contexto de aprendizagem;
2. transposição do construto do exame para práticas pedagógicas concretas;
3. utilização de materiais autênticos do exame;
4. ensino com base em gêneros do discurso organizados em esferas de atuação;
5. didatização de gêneros por meio de sequências didáticas;
6. concepção de ensino de línguas como ação social realizada na interação;
7. processo de aprendizagem baseado no ciclo uso–reflexão–uso da língua em contextos significativos.

Com base nessas orientações, propõem-se os seguintes pressupostos para o ensino de PLAFE voltado à preparação ao Celpe-Bras:

- os objetivos pedagógicos devem estar diretamente vinculados à análise de necessidades da situação-alvo e à identificação das capacidades, potencialidades e dificuldades dos estudantes;
- a criação de comunidades de prática na sala de aula favorece a construção coletiva de saberes e de cidadania;
- a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes e a legitimação de seus percursos históricos fortalecem os vínculos no processo de aprendizagem;
- a diversidade cultural presente nas turmas deve ser considerada como oportunidade para reflexão crítica sobre os aspectos socioculturais mobilizados nas tarefas do exame;
- a familiaridade do professor com o material didático e a clareza dos objetivos pedagógicos permitem a adaptação, reconfiguração ou improvisação das atividades conforme as necessidades emergentes da aula;
- aspectos físicos, cognitivos e psicológicos envolvidos na realização do exame devem ser considerados no processo formativo, ainda que não sejam o foco central;
- o trabalho colaborativo entre docentes, sob orientação de profissionais experientes, contribui significativamente para a qualidade do material didático e das práticas pedagógicas.

Assim, os objetivos pedagógicos do ensino de PLAFE voltado ao Celpe-Bras devem partir do entendimento de que os gêneros solicitados no exame são práticas

sociais historicamente situadas e culturalmente marcadas. Defende-se, portanto, uma proposta pedagógica que possibilite:

- a compreensão da noção de gênero do discurso e da natureza dialógica da linguagem;
- a prática de compreensão e produção de gêneros relevantes ao exame, inseridos em diferentes esferas de atuação e associados a variados propósitos comunicativos e relações de interlocução;
- a consciência crítica sobre os discursos como expressões ideológicas e não neutras;
- a compreensão de aspectos socioculturais brasileiros presentes nos materiais do exame;
- a ampliação do repertório linguístico por meio do uso contextualizado da língua e da reflexão sobre seus efeitos de sentido;
- o desenvolvimento de habilidades argumentativas, de formulação de hipóteses e de convivência com pontos de vista divergentes;
- a familiarização com a noção de tarefa e com os elementos constitutivos dos enunciados da Parte Escrita;
- o entendimento da concepção de interação face a face da Parte Oral;
- a apropriação dos critérios de avaliação do exame, que integram habilidades diversas;
- a preparação física, cognitiva e psicológica dos estudantes para enfrentar as exigências do exame, como escrever quatro textos à mão em três horas, manter o foco e lidar com a pressão emocional.

Dessa forma, propõe-se uma prática pedagógica que desenvolva a compreensão da natureza dialógica e da dimensão social da linguagem mobilizadas pelo Celpe-Bras. Tal compreensão promove o desenvolvimento da criticidade e da autonomia dos estudantes, permitindo-lhes avaliar o próprio desempenho e ampliando seu letramento social em direção ao exercício da cidadania plena. A proposta de ensino com base em gêneros deve, portanto, ter como horizonte a formação linguística crítica, que prepare o estudante não apenas para o exame, mas para agir socialmente por meio da linguagem.

Com base nesse percurso, argumenta-se que o professor-autor que mobiliza conhecimentos sobre o construto do exame e sobre os princípios do ELFE tem maior potencial de planejar e executar cursos eficazes de preparação ao Celpe-Bras.

Ressalta-se, ainda, a importância de compreender os fundamentos teóricos da avaliação e os efeitos retroativos dos exames. A literatura da área já evidencia que o exame, por si só, não determina mudanças no ensino e na aprendizagem; são as variáveis associadas, como o papel do professor, a qualidade do material didático, a formação docente e as crenças pedagógicas, que condicionam a natureza e a intensidade desses efeitos.

Hutchinson e Waters (1985: 129) já alertavam que “o aprendizado é uma experiência emocional” e, por isso, cabe aos professores promover boas emoções no processo de aprendizagem. Considerando que a preparação para o Celpe-Bras envolve um exame de alta relevância e impacto na vida dos candidatos, torna-se fundamental cultivar a empatia e a compreensão entre todos os envolvidos. É nesse sentido que se propõe a criação de comunidades de prática que favoreçam o engajamento, a colaboração e o encorajamento, estimulando os estudantes a se tornarem responsáveis por sua preparação e seguros para realizar as provas.

Por fim, é importante destacar que propostas didáticas centradas exclusivamente no treinamento estratégico para obtenção de certificação podem não ser suficientes para o desenvolvimento efetivo das competências exigidas no exame. Da mesma forma, propostas que abordam os gêneros discursivos apenas de modo prescritivo, como fórmulas a serem copiadas, tendem a ignorar o caráter dialógico e social das práticas comunicativas. Tal abordagem é insustentável, especialmente se considerarmos que o exame pode apresentar tarefas inéditas e contextos comunicativos variados a cada edição.

Professores com formação precária, como apontam Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), podem ter dificuldades em compreender o construto inovador do exame, o que pode levá-los a simplificações indevidas e a interpretações distorcidas. Scaramucci (2012) também destaca que a formação de professores de línguas adicionais no Brasil ainda é um campo pouco valorizado na Linguística Aplicada, e reforça que a atuação docente voltada ao Celpe-Bras requer competências socioculturais, pragmáticas, funcionais e discursivas.

Este trabalho visa contribuir com a formação continuada de professores ao compartilhar resultados de uma pesquisa empírica que podem apoiar o aprimoramento de práticas pedagógicas voltadas ao ensino de PLAFE, com foco na preparação de candidatos ao exame Celpe-Bras.

Referências bibliográficas

ALDERSON, J. Charles; WALL, Dianne. Does washback exist? *Applied Linguistics*, v. 14, p. 115-129, 1993.

BAILEY, Kathleen M. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. *Language Testing*, n. 13, p. 257-279, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BANCO DE DADOS AVALIA: CATEGORIZAÇÃO DAS TAREFAS DA PARTE ESCRITA DO CELPE-BRAS. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/grupoavalia>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: BAZERMAN, C. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 19-26.

BEATO-CANATO, Ana Paula M. O trabalho com línguas para fins específicos em uma perspectiva interacionista sociodiscursiva. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 4, p. 853-870, 2011.

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta) teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

CARVALHO, Simone C.; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da Língua Portuguesa. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, 2011.

CRISTOVÃO, Vera. Lúcia L.; BEATO-CANATO, Ana Paula M. A formação de professores de línguas para fins específicos com base em gêneros textuais. *Revista D.E.L.T.A.*, n. 32.1, p. 45-74, 2016.

DINIZ, Deise F.; MARCHESAN, Maria. Tereza N. Crenças sobre o processo de aprendizagem de línguas em uma abordagem instrumental. *Vivências*, v.6, n. 10, p. 153-159, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWELY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-124.

DORIGON, Thomas. *O Celpe-Bras como instrumento de política linguística*: um mediador entre propósitos e materializações. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

DUTRA, Anelise F.; PENNA, Sílvia. CELPE-BRAS: confecção de material didático. *IV SILID II SIMAR*, 2013.

FERREIRA, Laura Marcia L. *Habilidades de leitura na proposta de interação face a face do exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

HAMP-LYONS, Liz. Washback, impact and validity: ethical concerns. *Language Testing*, v. 14, n. 3, p. 295-303, 1997.

HUTCHINSON, Tom; WATERS, Alan. *English for specific purposes: A learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. *Documento base do exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. *Análise de necessidades e gêneros de texto para o planejamento de material didático de espanhol para fins específicos: o curso técnico em transações imobiliárias*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Porto Alegre, 2016.

LOBO, Moana L. S. *O ensino de português para fins específicos no Programa Mais Médicos para o Brasil*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. 2.ed. Londres: Sage, 2002.

MCNAMARA, Tim; ROEVER, Carsten. *Language Testing: The Social Dimension*. Malden, MA: Blackwell Publishing Limited, 2006.

MEHRENS, W. A.; KAMINSKY, J. Methods for improving standardized test scores: Fruitful, fruitless, or fraudulent? *Educational Measurement: issues and practice*. 8, p. 14-22, 1989.

MOHR, Denise. *Português para hispanofalantes no CELIN: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

NAGASAWA, Ellen Y. *Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe Bras*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NAGASAWA, Ellen Y. *Elaboração e análise de sequência didática de leitura e produção textual para preparação ao Exame Celpe-Bras*. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

NAGASAWA, Ellen Y.; SCHLATTER, Margarete. A complexidade de enunciados de tarefas de produção escrita no Celpe-Bras e no Enem. *Tradterm*, v. 37, ed. 1, p. 330-363, 2021.

POPHAM, W. James. Appropriateness of Teachers' Test-Preparation Practices. *Educational Measurement: Issues and Practice*. Winter, 1991.

RAMOS, Ana Adelina L. *Um caminho estrangeiro na compreensão do gênero: estratégias cognitivas em produção textual do Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

RAMOS, Rosinda C. G. Gêneros textuais: uma proposta de aplicação em cursos de Inglês para Fins Específicos. *Revista The ESPECIALIST*, v. 25, n. 2, p. 107-129, 2004.

ROMANICHEN, Claudio. *Viva!: língua portuguesa para estrangeiros*. Curitiba: Positivo, 2010.

ROSSINI, A. M. Z. P.; BELMONTE, J. Panorama do Ensino-Aprendizagem de Línguas para Fins Específicos: Histórico, Mitos e Tendências. In: LIMA-LOPES, Rodrigo E.; FISCHER, Cynthia R.; GAZOTTI-VALLIM, Maria. A. (Orgs.) *Perspectivas em Línguas para Fins Específicos*: Festschrift para Rosinda Ramos. Campinas: Pontes Editores, 2015.

SAKAMORI, Lieko. *A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, p. 105-112, 1999.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. O exame Celpe-Bras: Impactos nas percepções de professores e candidatos em contextos de PLE. *Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade*, João Pessoa: UFPB/CIPLA, p. 270-276, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *LINGVARVM ARENA*, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. In: *Revista DIGILENGUA*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, n. 12, p. 4867, jun. 2012.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (org.). *O mundo do português e o português no mundo afora*: especificidades, implicações e ações. Campinas: Pontes Editores, p. 391-425, 2016.

SCHLATTER, Margarete. Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. In: *Um pouco de história*. Acervo Celpe-Bras, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro. M.; SCARAMUCCI, Matilde V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. *Letras de Hoje*, v. 39, n. 3, p. 345-378, 2004.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 6178, 2004.

SCHOFFEN, Juliana R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, Juliana R.; MARTINS, Alexandre F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016.

SCHOFFEN, Juliana R.; MENDEL, Kaiane. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências. *Revista Domínios de Linguagem*, v. 12, n. 2, p. 1091-1122, 2018.

SCHOFFEN, Juliana R.; SCHLATTER, Margarete; KUNRATH, Simone P.; NAGASAWA, Ellen Y.; SIRIANNI, Gabrielle R.; MENDEL, Kaiane; TRUYLLIO, Luana R.; DIVINO, Luiza S. *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017*. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/195625>. Acesso em: 4 jul 2025.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Londres/Nova Iorque: Routledge, 2006.

SIMÕES, Renata M. Análise de necessidades de alunos de curso preparatório para o teste TOEFL iBT. *Revista Intercâmbio*, v. XXVIII, p. 208 – 229, 2014.

SPRATT, Mary. Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams. *Language Teaching Research*, v. 9, n.1, p. 5 – 29, 2005.

WEST, Richard. Needs Analysis: State of the Art. In: HOWARD, Ron; BROWN, Gillian. (orgs.). *Teacher Education for Languages for Specific Purposes*. Multilingual Matters Ltda., 1997.