

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. [www.revel.inf.br].

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E DEFINIÇÃO DE PARÂMETROS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: PERSPECTIVAS PORTUGUESA E BRASILEIRA

Juliana Roquele Schoffen¹
Alexandre Ferreira Martins²

julianaschoffen@gmail.com
alefemartins@gmail.com

RESUMO: Este artigo se propõe a apresentar as perspectivas portuguesa e brasileira para o ensino de português como língua adicional, a fim de apontar os contrastes existentes entre essas duas orientações teóricas. Descrevemos, para isso, os contextos de expansão da área de PLA em Portugal e no Brasil, e os documentos que orientam as abordagens de ensino adotadas pelos dois países. Do contexto português, são apresentados os três documentos elaborados por Portugal para o ensino de PLA (“Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador”; “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário” e o “Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro”). Do contexto brasileiro, já que não existem parâmetros para o ensino de PLA, tomamos por base os documentos oficiais do Exame Celpe-Bras, importante instrumento de política linguística brasileiro e responsável pelo (re)direcionamento do ensino de PLA no Brasil e no exterior, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa, cuja orientação teórica se assemelha em muitos aspectos ao construto teórico do Celpe-Bras. A partir desses documentos, contrastamos as perspectivas portuguesa e brasileira, mostrando que, embora Portugal possua um documento orientador para o ensino de PLA, as diferenças entre as duas perspectivas dificultam o uso desse documento em contexto brasileiro. Enfatizamos, dessa forma, a importância da redação de parâmetros curriculares brasileiros para o ensino de PLA, a fim de consolidar a perspectiva brasileira e servir de base para a definição de currículos, a elaboração de materiais didáticos e a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Português como Língua Adicional; Parâmetros para o Ensino de PLA; Exame Celpe-Bras.

INTRODUÇÃO

A área de ensino de Português como Língua Adicional³ (PLA) tem crescido muito no Brasil nos últimos anos, devido, entre outras motivações, a questões políticas e econômicas

¹ Doutora em Linguística Aplicada e professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS.

² Licenciando em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e licenciado em Português pela Universidade de Coimbra.

que colocaram o país em um patamar diferente no cenário internacional. Também o crescente processo de internacionalização das universidades brasileiras e os recentes fluxos migratórios para o Brasil têm exigido esforços da área para atender com qualidade todas as necessidades advindas dessa nova realidade. A crescente demanda pelo ensino de PLA contrasta, no entanto, com a falta de políticas linguísticas que estabeleçam parâmetros orientadores para esse ensino.

No Brasil, os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa”, publicados em 1997, existem para orientar o ensino da língua nas escolas de educação básica. Esses parâmetros apresentam uma perspectiva teórica coerente com o que é apontado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e com outras orientações posteriores para o ensino de língua portuguesa, presentes nas “Orientações Curriculares para o Ensino Médio”, publicadas em 2006, nas “Diretrizes Curriculares Nacionais”, publicadas em 2013, e na nova “Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica”, que teve sua primeira versão apresentada em 2015 e se encontra em fase de discussão e elaboração da versão final após contribuições da sociedade. Nenhum desses documentos, no entanto, menciona as especificidades do ensino de Português como Língua Adicional, em que pese a necessidade cada vez maior sentida pelos profissionais da área de orientações oficiais para o balizamento do ensino, o desenvolvimento de material didático e o estabelecimento de progressão curricular⁴.

A falta de parâmetros brasileiros para o ensino de PLA e a demanda por ensinar para atender às necessidades dos alunos faz com que os professores acabem buscando orientações para o ensino em outras ações da área. Nesse sentido, há já várias pesquisas que mostram a importância que o Exame Celpe-Bras vem exercendo como elemento direcionador dos processos educacionais de PLA no Brasil e no exterior (como exemplo dessas pesquisas, podemos mencionar Costa (2013), Mittelstadt (2013), Ohlweiler (2006), Yan (2008), Li (2009), Bortolini (2006), entre outras).

Ao contrário do Brasil, Portugal possui documentos que se propõem a orientar o ensino de PLA tanto em contextos escolares quanto em contextos extraescolares, a saber, os documentos intitulados “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador”; “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário”; e o “Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro

³ Optamos por usar o termo “língua adicional”, ao invés de “língua estrangeira”, em virtude do caráter inclusivo que o termo apresenta, com ênfase no “acréscimo” ou “adição” a outras línguas que o indivíduo já fale. O uso do termo é discutido com mais relevância em Schlatter e Garcez (2009) e Judd *et al.* (2001).

⁴ Sobre a carência na definição de parâmetros para o ensino de PLA, ver Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013).

(QuaREPE)”, com alcance nacional e internacional. Esses documentos, no entanto, parecem apresentar uma perspectiva teórica diferente da perspectiva apresentada pelos PCN de língua portuguesa e pelo Exame Celpe-Bras, dificultando o estabelecimento de relações entre as orientações portuguesas e o que está sendo realizado no ensino de PLA em contexto brasileiro.

Assim, temos por objetivo neste artigo apresentar os documentos orientadores do ensino de PLA em Portugal e as ações que têm norteado a área de PLA no Brasil, contrastando as perspectivas teóricas às quais as orientações de ambos os países se filiam. Para contemplar esse objetivo, apresentamos os documentos portugueses orientadores do ensino de PLA, de modo a contextualizar o seu surgimento a partir das necessidades de ensino em contexto português e suas relações com o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)”. A seguir, tecemos um panorama da área de PLA no Brasil, a fim de apresentar as especificidades das demandas do ensino e ressaltar a carência de documentos oficiais que determinem parâmetros para esse ensino.

Uma vez que não existem parâmetros específicos para o ensino de PLA no Brasil, traçamos um panorama teórico-metodológico das orientações para o ensino de língua portuguesa no país a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação básica, visto que essas orientações estão em muito relacionadas com o que tem sido feito na área de PLA nos últimos anos. Apresentamos, também, o construto teórico do Exame Celpe-Bras e trazemos para a discussão os resultados de algumas pesquisas que mostram como esse exame tem se constituído na grande ação de política linguística brasileira de orientação do ensino de PLA. Por fim, procuramos estabelecer as consonâncias e dissonâncias entre as perspectivas teóricas adotadas pelas vertentes portuguesa e brasileira para o ensino de PLA, a fim de ressaltar a necessidade de o Brasil investir na redação de parâmetros para esse contexto de ensino que deem conta das concepções de língua, linguagem, aprendizagem e proficiência revelados pela perspectiva teórica adotada no Exame Celpe-Bras e por pesquisas realizadas no país.

1. O CONTEXTO PORTUGUÊS

A institucionalização do Português Língua Não Materna (PLNM) em Portugal é relativamente recente nos diferentes contextos educacionais e esteve ligada a necessidades de natureza social, cultural e política, tendo surgido no país de forma sistemática, como área de estudo, em meados dos anos oitenta, sob a denominação de Português Língua Estrangeira ou

de Português Língua Segunda (Pinto, 2007). Por meio do Decreto-Lei n. 74/2004, o Ministério da Educação de Portugal vinculou, pela primeira vez, as medidas educacionais tomadas com a implementação do primeiro documento oficial voltado ao ensino de PLA, em contexto de educação básica, à heterogeneidade linguística pela qual o país e os contextos escolares passaram ao longo de três décadas.

Na esteira das políticas linguísticas portuguesas que focalizaram o contexto de ensino de PLA, o acolhimento de filhos de imigrantes nas escolas públicas portuguesas foi uma prioridade governamental. Por essa razão, na sequência das disposições do Decreto-Lei n. 6/2001, que incumbe às escolas portuguesas a tarefa de dar acesso a atividades de ensino relativas à aprendizagem de português como língua estrangeira, dá-se a publicação, em Julho de 2005, do documento “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador”, o qual representou a integração de um novo alunado, composto por imigrantes que tinham a urgente necessidade de aprender a língua portuguesa.

Entre os séculos XX e XXI, uma unificação curricular, que possuía como mote a definição dos novos perfis linguísticos⁵ e a garantia do acolhimento nos diferentes contextos, foi instituída como projeto governamental, visando à formação de uma mentalidade curricular por parte dos atores educacionais (Leite, 2014). Novas diretrizes para o ensino de PLA institucionalizaram gradativamente essa modalidade nos ensinos básico e secundário portugueses⁶ – com a publicação do Documento Orientador, em 2005, e, dois anos mais tarde, com a implementação das “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário” – e deram também vazão para a definição do ensino de português em contextos outros, extraterritoriais, com a construção e experimentação, entre 2002 e 2007, do “Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuAREPE)”. No despacho n. 200/2005, no qual o QuAREPE é instituído como o documento de base para uma modalidade especial de ensino, o Ensino de Português no Estrangeiro (EPE), são indicados os instrumentos e as políticas que serviram de referência para a construção do documento, dentre as quais se destacam o “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação” (QECR) e o “Portfólio Europeu das Línguas”.

⁵ De acordo com dados fornecidos em Portugal (2006), entre esses perfis linguísticos estão os dos emigrados das ex-colônias portuguesas africanas (dentre os quais uma parcela era composta por falantes de línguas autóctones africanas ou de crioulos de base lexical portuguesa), os dos contingentes provenientes da Europa Central e do Leste, com predominância de populações provenientes da Ucrânia, Rússia, Romênia e Moldávia, e os dos cidadãos portugueses com condições socioeconômicas desfavorecidas, que, pela falta de escolarização, distanciavam-se substancialmente da norma-padrão do português.

⁶ O Português Língua Não Materna ganha o estatuto de disciplina integrante do currículo dos ensinos básico e secundário, passível de oferta por parte das escolas, a partir das disposições dos artigos 10.º e 18.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de Julho de 2012.

Para a compreensão desses textos como ações de política linguística – e, portanto, de difusão da língua portuguesa –, neste trabalho, serão descritas as propostas das principais orientações curriculares portuguesas em nível nacional, a saber, o Documento Orientador, por se constituir como um documento que busca a delimitação de medidas de acolhimento, as Orientações Programáticas de PLNM, texto que situa teórico-metodologicamente o ensino de português língua não materna e define níveis de proficiência, e, em nível internacional, o QuaREPE, separado em um documento orientador e em um conjunto de tarefas, atividades, exercícios e recursos para a avaliação.

1.1 PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA NO CURRÍCULO NACIONAL: DOCUMENTO ORIENTADOR

Elaborado a partir de 2003 pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – entidade ministerial responsável pela constituição de documentos normativos e pedagógicos –, em virtude de uma série de modificações sociais e linguísticas pelas quais Portugal passara ao longo de três décadas, o “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador” foi homologado e divulgado publicamente em julho de 2005. Assumindo-se como uma política de integração social, cultural e profissional de crianças e jovens filhos de imigrantes que em Portugal encontraram residência na passagem do século XX para o século XXI, o texto focaliza a escola como o ambiente propício de acesso à cidadania. O documento prevê, desse modo, atitudes a serem tomadas por parte das instituições escolares e de seus atores no tocante às modificações socioculturais. Com a criação de condições de acolhimento e de acompanhamento escolar, incluindo a flexibilização das práticas de ensino – a partir das quais a iniciação à língua forneceria progressivamente o acesso ao currículo comum e à própria cidadania –, seria dado suporte para a formação de uma cultura escolar que abarcasse os novos perfis e contextos locais.

Para tal feito, o documento elenca os objetivos do ensino de PLNM, perspectivando a importância do cumprimento do Decreto-Lei nº 6/2001: com a aprovação de uma reorganização curricular do ensino básico, o Artigo 8.º determina como dever das escolas portuguesas “proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” (Portugal, 2001); a língua segunda, portanto, é concebida como a língua veicular, isto é, como o suporte por meio do qual se tem acesso aos saberes escolares. Assim sendo, passam a ser obrigatórias as atividades pedagógicas que contemplem o contato do aluno com a língua

portuguesa para o acesso ao currículo nacional em quaisquer níveis de ensino (básico ou secundário) ou modalidades de ensino (cursos científico-humanísticos, cursos tecnológicos, cursos do ensino artístico especializado, etc., cuja oferta dá-se conforme o nível de ensino), embora ainda não existisse a disciplina específica de PLNM no currículo da educação básica do país.

A primeira medida de acolhimento diz respeito, assim, à organização do processo individual e escolar do aluno, o que engloba a parte administrativa, de sua inscrição, e um elenco de aspectos a serem considerados por uma *equipe multidisciplinar e multilíngue* – que tem a missão de lidar com estratégias para a melhor adaptação dos alunos estrangeiros ao novo ambiente escolar – no processo individual dos estudantes. Para isso, são levados em conta uma série de critérios relevantes para a integração, que podem ser resumidos em duas atitudes complementares: importa a definição de um perfil linguístico e escolar do aluno, havendo a delimitação de sua língua materna, das demais línguas de seu domínio e do nível de proficiência em língua portuguesa, assim como uma recolha de informações acerca das situações de escolarização anteriores. Em complementariedade ao diagnóstico dos novos públicos escolares, a adoção do Portfólio Europeu de Línguas, concebido pelo Conselho da Europa (organização internacional que visa à garantia da estabilidade social em contexto europeu), estabelece-se como um instrumento de autoavaliação para controle sistemático de aprendizagem, cujas qualificações formais são obtidas a partir dos níveis de referência do QECR.

As duas medidas de acolhimento subsequentes relacionam-se às atitudes complementares da primeira medida, pois determinam a criação de uma *equipe multidisciplinar e multilíngue* para cada escola e indicam a possibilidade de aplicação das medidas avaliativas propostas pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), respectivamente. Com a segunda medida, em especial, pressupõe-se uma mobilização escolar para a efetivação da política de acolhimento, visto que são indicadas as configurações de equipes, que correspondem, pois, às finalidades do instrumento de orientação, uma vez que, por meio do trabalho cooperativo dos atores educacionais, os princípios e os objetivos previstos no documento passam a ser articulados para a integração dos novos alunos.

Até então, o PLNM não havia se constituído como uma disciplina do currículo da educação básica; nessa medida, as orientações dadas pelo documento em suas páginas finais aludem à possibilidade de a escola introduzir disciplinas voltadas à aprendizagem da língua do país de acolhimento ou mesmo à introdução às culturas portuguesas como atividades

curriculares ou extraclasse. O documento refere-se também à possibilidade da criação de cursos livres das línguas faladas pelos aprendizes, de maneira a efetivar, portanto, a relação entre a comunidade e as famílias que em Portugal buscam construir uma nova vida.

O Documento Orientador parece se originar na necessidade de gerar orientações gerais de acolhimento de filhos de imigrantes no sistema escolar português, de modo a inseri-los, da forma mais bem-sucedida possível, na sociedade portuguesa, mas deixa para os próximos documentos a tarefa de realmente orientar o ensino de PLA no contexto português.

1.2 AS “ORIENTAÇÕES PROGRAMÁTICAS DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (PLNM): ENSINO SECUNDÁRIO”

Em 2008, as “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário” surgem na sequência de uma parcial institucionalização disciplinar do PLNM na educação básica portuguesa. Ainda que o Documento Orientador (2005) estivesse calcado na difusão dos princípios necessários à elaboração de um referencial que visasse ao ensino de português para aprendizes falantes de outra língua materna que não fosse o português, as Orientações Programáticas são homologadas pelo Estado com o intuito de a) definir as especificidades do ensino do PLNM, b) refletir sobre as especificidades da prática pedagógica, c) definir o domínio da competência comunicativa como fator responsável pelo uso adequado de quaisquer línguas, d) fornecer orientações metodológicas para o ensino de PLNM, e) sugerir atividades conforme os diferentes níveis de proficiência, f) apresentar os conteúdos e aprendizagens dos diferentes níveis para cada macrocompetência (ouvir, interagir, falar, ler e escrever), além de sugestões de formatos textuais (entrevistas, pequena biografia, verbete de dicionário, slogan publicitário, etc.) e, por fim, g) de estabelecer orientações para a avaliação dos grupos de nível.

No site da Direção-Geral de Educação, do Ministério da Educação de Portugal, as Orientações Programáticas são apresentadas no título “Princípios orientadores do ensino do PLNM” como um documento de referência para toda a escolarização básica portuguesa, mesmo que esteja voltado ao nível secundário de ensino, com o salvaguardo da possibilidade de adaptação de suas orientações por parte de atores educacionais. Por esse motivo, verifica-se que a medida de elaboração de orientações nacionais para o ensino de PLNM, tal como pressupunha em 2005 o Documento Orientador, não se efetiva com a proposta contida nas Orientações Programáticas, visto que estas, em primeiro lugar, não contemplam todos os

níveis de ensino previstos no documento de base e, em segundo lugar, não apresentam concretamente sugestões de atividades didáticas.

Em suas páginas iniciais, as Orientações Programáticas indicam prioridades concernentes a três grupos de nível, contemplando os níveis previstos no QECR, sob três divisões, a saber, Iniciante (A1, A2), Intermediário (B1) e Avançado (B2, C1), de acordo com as especificidades geradas pelos diferentes perfis linguísticos. Para todos os níveis, considera-se como centro das atividades pedagógicas o desenvolvimento de competências, com ênfase inicial nas competências lexicais e gramaticais (no fornecimento de vocabulários base e de estruturas que possibilitem a compreensão mínima de cada uma das disciplinas do currículo) e o progressivo desenvolvimento, no nível intermediário, das demais competências, com ênfase no desenvolvimento metadiscursivo e metalinguístico, aliadas ao trabalho com os mesmos objetivos e conteúdos do ensino de português como língua materna. No nível avançado, por fim, tem-se uma descrição pouco esclarecedora e que se aplicaria, igualmente, aos dois níveis anteriores: atenta-se à necessidade de se possibilitar o acompanhamento do currículo nacional – objetivo que, a princípio, já é garantido, mesmo que não em sua totalidade, nos níveis anteriores –, o desenvolvimento linguístico e o contato com a literatura portuguesa. Nota-se uma tentativa do texto de suprir, posteriormente, as lacunas deixadas pela generalidade das orientações iniciais; no entanto, por apresentar orientações de caráter mais teórico que operacionalizado, fica, portanto, a critério do leitor do documento a sistematização e a aplicabilidade dessas orientações.

Excetua-se, contudo, a heterogeneidade linguística, uma vez que ela é associada a uma série de aspectos a partir dos quais se pode inferir o suporte ou a transposição de aspectos da língua materna para aprendizagem da língua-alvo, já que as peculiaridades de processamento e de produção das línguas de socialização dos sujeitos importam de tal maneira que são explicitadas como fatores intervenientes na aprendizagem da língua-alvo, nomeadamente na aquisição e produção por parte do aprendiz. A heterogeneidade linguística não está aliada, portanto, à cultural, pois não há relações entre língua e cultura ou entre língua e sociedade, embora o texto ressalte que a consideração da associação existente entre ambas é determinante no processo de aprendizagem.

Considerando a língua como um sistema combinatório, esse documento ressalta que, para a aprendizagem da língua-alvo, no que compete à heterogeneidade linguística, estariam implicados uma série de fatores estritamente linguísticos, relacionados à língua materna dos alunos, tais como a dificuldade ou não de distinção entre o sistema fonológico do português e o de sua língua materna – isto é, nas implicaturas das diferentes capacidades de produção e de

discriminação de sons –, pelo desconhecimento das unidades semânticas, que pressupõe um desconhecimento da segmentação das palavras, e pela diferença entre o sistema alfabético, do qual faz uso o português, e outros sistemas, o que implica na capacidade ou incapacidade de associação som/grafia pelos alunos.

Concernente a todos esses aspectos entrelaçados à noção de língua, explicita-se a concepção de uso da língua, subjacente às reflexões empreendidas no documento, como o domínio progressivo da competência comunicativa, compreendo seis dimensões gerais de comunicação: competência lexical; competência gramatical; competência sociolinguística, competência pragmática; competência discursiva; e competência estratégica. As duas primeiras, que, como se verá a seguir, ganham destaque no documento, explicitam uma concepção de língua como sistema de associações, combinações e de encaixes de estruturas; a aquisição de língua é concebida como o conhecimento de palavras e suas propriedades e de unidades de sentido, as quais subsidiariam a construção de uma gramática pelo falante, proporcionando, progressivamente, uma aproximação em relação à gramática dos falantes nativos da língua-alvo.

Para o contexto de ensino, portanto, o documento propõe a separação dos níveis de análise linguística, ainda que ressalte a dificuldade de se fazer isso em sala de aula, e considera, nesse sentido, esses aspectos estruturais como conteúdos a serem privilegiados no ensino e na aprendizagem de PLN. Desse modo, os quadros das páginas finais do documento – o de atividades e o de distribuição de conteúdos por níveis –, nos quais são vinculados os conteúdos e as competências, trazem uma noção de atividade não como prática de inserção na escola e em sociedade, mas, predominantemente, como reconhecimento de estruturas linguísticas, que, seguindo a linha de raciocínio apresentada pelo documento, forneceriam o necessário para a inserção nestes contextos.

Mesmo que esses quadros prevejam o trabalho com diferentes gêneros textuais⁷, desconsidera-se qualquer reflexão sobre relações de interlocução a partir dos gêneros sugeridos. A competência discursiva de que trata o texto, com efeito, serve como pretexto para o estudo do que, de fato, pelo que se pode depreender, estaria no centro da aula e proporcionaria a capacidade de se comunicar: atividades de fixação de estruturas gramaticais, em qualquer um dos níveis de proficiência. A própria competência estratégica, mencionada no texto como “capacidade para usar o conhecimento linguístico e regular o discurso” (Portugal,

⁷ Os documentos portugueses utilizam “gênero textual”, ao passo que os documentos brasileiros utilizam “gêneros do discurso”. Apesar de sabermos que há diferença conceitual e de filiação teórica entre as duas terminologias, essa diferença não será discutida aqui, visto não ser este o objetivo do artigo.

2008), é pouco esclarecida do ponto de vista metodológico – ficando restrita a dois exemplos, um acerca da retenção de informações por meio de exercícios de completar lacunas de textos, e outro, sobre “interação controlada” – e também é desconsiderada na sistematização dos referidos quadros, mesmo no de atividades, que se constitui como a sugestão aparentemente concreta de trabalho em sala de aula.

Após essas explicações, que se resumem nas competências lexical e gramatical, a competência sociolinguística ganha seu espaço de descrição, mas não é incluída nem no quadro de sugestão de atividades, nem no de conteúdos e competências. Tal fato é problemático, tendo em vista o espaço reservado pelo documento à consideração da heterogeneidade cultural dos alunos estrangeiros e dos filhos de estrangeiros no ensino de PLN. Tendo isso em conta, esperava-se que ambos os quadros, ao elencarem atividades e gêneros textuais, abrissem espaço, de igual maneira, à reflexão sobre aspectos culturais – que compreendem comportamentos, hábitos sociais, organização política, etc. –, inerentes à competência em questão. No entanto, vê-se um elenco, por exemplo, na interface léxico e semântica⁸, de assuntos que não estão vinculados a aspectos concretos, apesar de ser possível inferir que o educador pode, a partir destes, selecionar os aspectos culturais a serem trabalhados.

Com vistas à atualização da competência sociolinguística em situações reais de comunicação, a competência pragmática proporcionaria ao aprendiz lançar mão dos recursos linguísticos necessários para se comunicar, além dos conhecimentos inerentes à própria pragmática, engendrada pelo conhecimento linguístico e pelos contextos situacionais, entre os quais estão considerados a mensagem veiculada, o modo de veiculação e as intenções. Porém, os quadros de atividades e de competências e conteúdos novamente não introduzem à sua proposta orientadora a discussão teórica empreendida pelo texto: a relação descrita, que introduz ao documento a preocupação com o contexto de comunicação, que, até então não havia sido considerado, não está presente no principal suporte de sistematização de que professores de PLN dispõem ao lidarem com as Orientações Programáticas.

Para a transposição didática das orientações teóricas, são apresentadas, no documento, orientações metodológicas que giram em torno da conscientização do professor para com o desenvolvimento da competência linguística do aluno, progressivamente e por estágios,

⁸ As interfaces propostas pelo quadro no qual os conteúdos de aprendizagem são distribuídos pelos grupos de nível são a única integração de competências – neste caso, de dimensões da competência comunicativa – apresentadas pelo documento oficial. Quanto à integração das macrocompetências, sublinhada no segundo capítulo do documento, evidencia-se que ela não é contemplada nem no quadro de distribuição de competências, nem no de sugestão de atividades.

dependendo do docente a preparação para a realização de atividades pedagógicas que estejam em conformidade com a capacidade dos alunos. Para isso, é assumido que tanto na oralidade quanto na escrita existem erros, cuja correção não pode ser sistemática, que podem servir de diagnóstico de aspectos a serem considerados na elaboração de estratégias que proporcionem a realização de atividades.

Ademais, ainda no que compete às orientações metodológicas, o documento faz uma importante observação sobre o nível de proficiência linguística dos alunos de PLNM: há de se ter em conta um planejamento por parte do professor para que sejam articulados coerentemente os níveis de escolaridade e de proficiência. Contudo, para a efetivação de tal plano de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, as práticas de uso da língua são limitadas pelo documento, uma vez que, em níveis iniciais, por exemplo, os alunos deveriam necessariamente ser expostos a exercícios de completar, de associar ou de preencher, pois demandariam um grau menor de exigência. Assim sendo, progressivamente, passar-se-ia ao acesso a práticas de uso que exigiriam a exposição oral ou por escrito de ideias pessoais, não contemplada, para os níveis A1 e A2, no quadro de conteúdos e competências, no qual as práticas orais restringem-se à realização de “actos discursivos” ou funções comunicativas, desconsiderando-se, assim, a competência pragmática anteriormente descrita pelo documento.

Inserida também nas orientações metodológicas está a discussão sobre a introdução de termos metalinguísticos do domínio de cada um dos níveis de análise linguística, haja vista os alunos terem de lidar com o currículo escolar, no que tange, especialmente, à disciplina de Português. A explicitação, já apresentada nesta análise, de que há uma tendência do documento em realçar a aquisição de estruturas da língua, fato esse evidenciado na ênfase dada pelo texto às competências lexical e gramatical – ambas predominantemente sistematizadas nos quadros/tabelas de atividades e de conteúdos e competências – é coerente, na medida em que o texto reserva um subtítulo específico para a necessidade de introdução da metalinguagem por parte do professor.

1.3 O QUADRO DE REFERÊNCIA PARA O ENSINO PORTUGUÊS NO ESTRANGEIRO

Com a publicação da Portaria n.º 914/2009, o governo português tornou integralmente público o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuaREPE), documento que toma como referência instrumentos outros produzidos no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”, da Divisão de Projectos Linguísticos do Conselho da Europa, nomeadamente o Quadro Europeu Comum de

Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino, Avaliação (QECR) e o Portfólio Europeu das Línguas. Esse projeto buscava materializar o interesse que advinha da formação da União Europeia, em 1992, através do Tratado de Maastricht: uma harmonização do ensino e da aprendizagem de línguas (QECR, 2001) que possibilitasse a circulação de pessoas no continente europeu.

A política linguística de difusão da língua portuguesa representada pelo QuaREPE remonta às primeiras demandas internacionais por cursos de língua e cultura portuguesas, cujo contexto sócio-histórico descreve-se em função de manutenção identitária de crianças e de jovens filhos dos emigrados portugueses, os quais, por volta de 1960, deslocaram-se em direção a diferentes países do globo. Dessa época em diante, à realidade representada pelo ensino a filhos de emigrantes de Portugal em países onde o português não é língua oficial acresce-se uma nova, que exigiu do país políticas linguísticas que proporcionassem o ensino do português como língua de escolarização nos cinco países africanos de língua portuguesa, tendo em conta a realidade plurilíngue desses países (Pinto, 2014). Para as duas realidades descritas, anteriores e posteriores à década de 70, tem-se organizado o Ensino Português no Estrangeiro (EPE), modalidade especial de ensino que abrange, nas disposições do Despacho n. 200/2005, a rede de cursos de língua e cultura portuguesas fora de Portugal e o ensino de português que representaria uma extensão do ensino público do país no exterior, bem como o ensino circunscrito em áreas disciplinares outras, cujo foco não é o ensino da língua, mas, sim, o ensino feito por meio dela (Portugal, 2005).

De modo a abarcar esses contextos outros de ensino de português para estrangeiros, em coexistência com as constantes mudanças da legislação, que traduzem as políticas linguísticas implementadas em razão do ensino do Português Língua Não Materna, o QuaREPE é instituído como um instrumento de política linguística de difusão internacional da língua portuguesa promovido por Portugal, o qual busca estabelecer diretrizes teórico-metodológicas e fornecer sugestões de trabalho para o ensino de português para estrangeiros e cultura portuguesa no exterior. No âmbito do EPE, o QuaREPE elenca as situações diferenciadas dos contextos de ensino de português e da cultura portuguesa para estrangeiros ou para cidadãos portugueses que residam fora de Portugal, que compreendem, em suma, o ensino de português para emigrados de Portugal, para lusodescendentes e para falantes de outras línguas. Para além disso, o documento faz menção à “perspectiva de ensino da língua portuguesa em alguns países do Mercosul” sem descrever se representaria uma oposição em relação à proposta apresentada pelo QuaREPE, embora a leitura que se tenda a fazer, considerando o aspecto elencado como uma “situação diferenciada”, aponte para isso. Pode-se

depreender, nesse sentido, um reconhecimento da existência de perspectivas de ensino de PLA que se diferenciam da apresentada pelo documento português; nesse meandro, como há de se supor, o protagonista da discussão seria, certamente, o Brasil.

Devido às ações de continuidade das políticas linguísticas implementadas em contexto europeu, o propósito de se constituir uma base para a *elaboração de programas, definição de linhas de orientação curriculares, construção de materiais pedagógico-didáticos e de instrumentos de avaliação* (Portugal, 2009: 7) serve de fundamento para o QuaREPE, que busca, então, abarcar tanto os contextos anteriormente contemplados pela rede de cursos de Língua e Cultura Portuguesas, quanto contextos da rede de Ensino Português no Estrangeiro (EPE). Em vias de se contemplar esses direcionamentos de base, o documento, voltado, especialmente, para professores, organizadores de cursos (e de currículos), autores de materiais didáticos e demais atores educacionais, é organizado em duas partes: uma primeira, representando orientações sobre competências a serem desenvolvidas e sobre níveis de proficiência e seus respectivos descritores, e uma segunda, que apresenta um conjunto de tarefas, atividades, exercícios e recursos para avaliação.

O QuaREPE é composto por três capítulos: no primeiro, é delineado o papel que o documento, com a sua homologação, passa a exercer no âmbito do EPE, a sua fundamentação, os seus princípios e as suas finalidades. A partir do segundo capítulo, são descritas as competências gerais e as competências relacionadas com outras áreas curriculares – para serem desenvolvidas em níveis Iniciante e Intermediário (A1, A2, B1) e níveis mais avançados de referência (B2, C1) –, a consciência intercultural, as competências comunicativas (entre as quais o documento opta por explorar apenas a lexical e a gramatical) e demais noções envolvidas no desenvolvimento das competências, tais como *uso da língua, temas, tarefas e textos*. No último capítulo, entram em pauta a avaliação e a proficiência em português; nessa medida, a seleção de conteúdos dá-se a partir de descritores de desempenho para o desenvolvimento de competências – as quais estão, pois, no centro do processo de ensino-aprendizagem.

O documento elenca três princípios que estariam ligados à concepção e ao desenvolvimento de competências, por ele posteriormente descritas a partir de descritores, bem como suas finalidades no âmbito do EPE: o QuaREPE a) aproxima-se dos documentos portugueses voltados ao acolhimento de estrangeiros, uma vez que pontua a inclusão como fator a ser reconhecido pelos agentes educacionais; para isso, o documento b) serve como base para a legitimação de perspectivas de ensino transparentes, que sejam coerentes para aqueles que ensinam. Além disso, esse instrumento c) pressupõe um ensino no qual a

participação do aluno, como agente do seu processo de desenvolvimento de competências, abrange a conscientização da utilização da língua em outros contextos que não escolares, que se daria pela avaliação e pela possibilidade de certificação de proficiência.

No que diz respeito às suas finalidades, esse documento de difusão da língua portuguesa sintetiza o que já é mencionado em sua própria contextualização: tem como foco o fornecimento de recursos teórico-metodológicos que possibilitem aos professores da rede EPE desenvolverem em seus alunos competências gerais em português. Por representar um instrumento de política linguística de amplo alcance, há a ênfase no desenvolvimento da identidade plurilíngue e pluricultural de seus públicos-alvo e na cidadania, cujo sentido não é descrito no texto, embora esteja pressuposta a difusão da cidadania portuguesa.

Essa ênfase nos aspectos culturais de uma sociedade remonta à discussão transversal que ancora os documentos nacionais de ensino do PLNM, de Portugal, acerca da interculturalidade, noção que está ligada às políticas europeias que preveem a livre circulação de pessoas e a garantia do respeito às diversidades étnicas e às identidades individuais e coletivas. No âmbito do EPE, a conscientização intercultural estaria em benefício de uma descentralização cultural, visto a necessidade de se conscientizar o aprendiz de que a cultura onde ele está imerso não é exclusiva nem mais importante que outras. Associados à consciência intercultural, estão também o conhecimento do mundo e o conhecimento sociocultural, compondo o que o documento denomina como conhecimento declarativo. Por essa razão, a primeira subseção do documento, dedicada aos denominadores implicados no referido conhecimento – que se constituem competências gerais, ou transversais –, descreve a importância da associação entre língua, cultura e sociedade, embora não deixe claro como essa relação se estabeleceria. O que se depreende da leitura dessa seção é uma noção de que aprender língua portuguesa tendo como base teórico-metodológica o QuaREPE é conhecer aspectos relativos apenas a Portugal e à sociedade portuguesa.

As competências relacionadas com outras áreas curriculares, que englobariam aspectos da cultura e da sociedade portuguesa, são introduzidas por uma série de ações (localizar, identificar, relacionar, observar etc.) que inter-relacionariam elementos simbólicos do país, mas que não apontam para o fomento do posicionamento crítico a respeito do tópico abordado, independente do grupo de nível almejado. Por esse ângulo, é importante ressaltar, quanto à relação entre língua e sociedade, e mesmo entre aquisição de língua estrangeira e consciência intercultural, a maneira como, no “QuaREPE: Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para Avaliação”, são contemplados aspectos – ou elementos – culturais da sociedade portuguesa. Nessa segunda parte orientadora, depreende-se o reflexo de uma visão

dissociada de cultura e sociedade: a cultura ou os conhecimentos diversos a respeito do país são tomados, ao longo de todas as propostas didáticas, como pretextos para o uso descontextualizado da língua.

A certa altura de sua abordagem sobre as competências comunicativas, o QuaREPE opta pela descrição das competências lexical e gramatical, ambas componentes das competências linguísticas, sem especificar as razões práticas para tal escolha. Essa opção do documento de alcance internacional aproxima-se do que se pôde inferir com base nas Orientações Programáticas, documento de acolhimento do contexto escolar português. É evidente que ambos os instrumentos apresentam um distanciamento em relação às propostas organizacionais de competências e ao alcance a nível geolinguístico, mas, como foi visto em seção anterior, a leitura contrastiva das orientações teórico-metodológicas e das atividades propostas pelas Orientações Programáticas indicavam uma vinculação a apenas duas das cinco competências às quais o texto destinava o desenvolvimento, a saber, a lexical e a gramatical.

Não por acaso, o mesmo movimento de contradição teórico-metodológica, evidenciado nas atividades sugeridas pelo documento nacional, é percebido na série de sugestões didáticas apresentadas pelo QuaREPE: de um lado, as orientações teórico-metodológicas centram-se, de igual maneira, na competência comunicativa, considerando os contextos de uso da língua e o desempenho de atividades linguísticas como fator do qual ela depende e fator a partir do qual ela se realiza, respectivamente; de outro, contrariamente, esse motor de dependência do uso da língua é pouco ou nada relevante para a realização de grande parte das tarefas, dos exercícios e das atividades. Como concepção de uso da língua, conseqüentemente, tem-se a seleção e o uso de recursos gramaticais, a partir de propostas didáticas que não parecem exigir um exercício de reflexão linguística, para a execução de funções comunicativas. Não obstante, o QuaREPE, a despeito das mesmas competências lexical e gramatical, engloba também outras, à maneira do que é proposto pelas Orientações, em vias de especificar de que forma, para o instrumento, o uso da língua seria concebido, mesmo que, como se percebeu, não o seja tal como é descrito.

2. O CONTEXTO BRASILEIRO

A área de ensino de Português como Língua Adicional é ainda bastante recente no Brasil. A partir do favorecimento da posição econômica do país no cenário internacional, o conhecimento da língua portuguesa passou a ser importante para estudantes e profissionais de

diversas áreas, interessados em contatos acadêmicos e profissionais com instituições brasileiras. Sendo um país muito populoso, um grande mercado consumidor, com poder aquisitivo crescente, apesar da crise, o Brasil passou a ser interessante estrategicamente para várias empresas, o que resultou em um incentivo à procura por cursos de língua portuguesa.

Também em termos educacionais o Brasil passou a assumir um novo papel no cenário mundial nos últimos anos. Grande parte das universidades brasileiras têm investido em programas de internacionalização, buscando realizar parcerias com instituições de outros países, tendo em vista o intercâmbio de estudantes, professores e a realização de pesquisas e trabalhos conjuntos. Há, atualmente, várias políticas do estado brasileiro que visam à internacionalização dos estudantes e das instituições de ensino superior do país, com vários convênios e acordos assinados visando ao intercâmbio de conhecimento entre o Brasil e outros países⁹. Esses intercâmbios acabam por fomentar o ensino de língua portuguesa, seja trazendo estrangeiros para o Brasil (e, conseqüentemente, aumentando o ensino de PLA dentro do país), seja levando brasileiros para o exterior. O Programa Leitorado, do Ministério das Relações Exteriores, que leva professores universitários brasileiros para atuar em instituições estrangeiras de ensino superior, a fim de promover a língua e a cultura brasileiras¹⁰, também tem recebido um forte incentivo do governo nos últimos anos e tem levado vários professores brasileiros para universidades no exterior, fomentando muito o ensino de PLA.

A flexibilização da concessão de vistos de trabalho, além de vistos humanitários, em território brasileiro, tem aumentado ano a ano em virtude, majoritariamente, dos fluxos migratórios que têm o Brasil como destino, oriundos de países africanos, latino-americanos e centro-americanos (Uebel, 2015). 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. Tornam-se também público-alvo de novas demandas da área os filhos desses imigrantes, que chegam à escola brasileira sem conhecimentos mínimos de língua portuguesa, ficando, assim, desprovidos do acesso pleno ao currículo escolar, uma vez que não há políticas de Estado que visem ao acolhimento de

⁹ Como exemplo dessas políticas de internacionalização, podemos mencionar o programa Ciências sem Fronteiras, que enviou 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.

¹⁰ Maiores informações sobre o Programa Leitorado podem ser obtidas nas páginas 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>

estrangeiros nas escolas públicas brasileiras – com a promoção de formações de professores, de introdução de disciplinas específicas, etc.

A busca por oportunidades de estudo e trabalho no Brasil implica, também, muitas vezes, a necessidade e o interesse de comprovar certificação de proficiência em língua portuguesa. O crescimento do número de examinandos inscritos no Exame Celpe-Bras é um bom índice do crescimento da área de PLA no Brasil e no mundo. No ano de 2015, somadas as duas edições, o Celpe-Bras contou com 10.343 examinandos inscritos. O gráfico abaixo apresenta o crescimento na demanda pelo Exame Celpe-Bras desde sua primeira aplicação, em 1998.

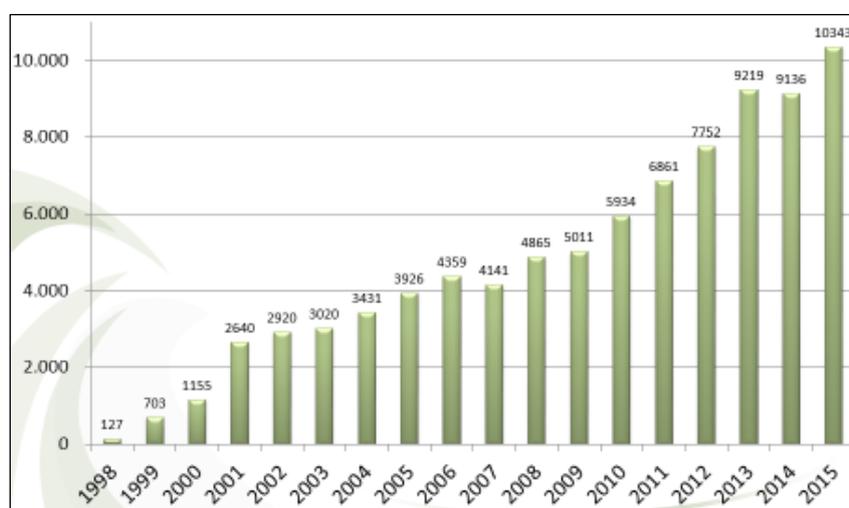


Gráfico 1: crescimento do número de examinandos¹¹

Junto com a crescente demanda de alunos de PLA, tem aumentado também a demanda por formação de professores especializados no ensino de português para estrangeiros. Esse desafio é grande, visto que existem ainda no Brasil hoje somente três licenciaturas de formação específica em PLA, na UFBA, na UNB e na Unicamp. Várias universidades brasileiras já possuem programas de ensino e de formação de professores de português como língua adicional, alguns bastante antigos e sólidos, caso do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS¹², mas ainda são poucas as universidades que têm a área de PLA institucionalizada. Apesar disso, é perceptível o crescimento da área dentro das universidades,

¹¹As informações constantes neste gráfico referentes aos anos de 1998 a 2012 foram extraídas de Damazo (2012). A partir daí, o gráfico vem sendo semestralmente atualizado com dados fornecidos pelo Inep e está disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas/numero-de-examinandos-1/view>

¹² O Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, iniciado em 1994, conta atualmente com 35 professores estagiários e atende a cerca de 300 alunos por semestre, que escolhem entre mais de 30 cursos oferecidos. O programa também mantém o Seminário de Formação de Professores de Português como Língua Adicional, que acontece semestralmente há 21 anos.

devido à crescente procura de alunos estrangeiros por cursos de português. Além dos programas de extensão, que contemplam a maior parte das aulas ofertadas a estrangeiros, é possível verificar um crescente interesse pela pesquisa nessa área, fato que pode ser comprovado pelo número de Trabalhos de Conclusão de Curso, dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas sobre o assunto.¹³

3. A PERSPECTIVA BRASILEIRA PARA O ENSINO DE PLA: OS PCN DE LÍNGUA PORTUGUESA E O EXAME CELPE-BRAS COMO ORIENTADORES DO ENSINO

Como já vimos, não existem, no Brasil, parâmetros oficiais orientadores do ensino de PLA. Apesar disso, não é possível dizer que não existe uma perspectiva teórica brasileira que oriente o ensino e as pesquisas na área. Na falta de parâmetros para o ensino, a área de PLA tem se servido, ao longo dos anos, das perspectivas teóricas subjacentes ao Exame Celpe-Bras para nortear o ensino. Essas perspectivas coincidem em muito com a proposta dos PCN de língua portuguesa para a educação básica, e têm orientado o ensino e as pesquisas na área de PLA no Brasil e no exterior, como veremos a seguir.

3.1 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Os parâmetros orientadores da educação básica brasileira foram publicados inicialmente em 1997, sob o título de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estabelecendo as orientações teórico-metodológicas a serem seguidas no ensino de todas as áreas do conhecimento, inclusive de língua portuguesa. Em 1998, foi publicado o texto atualizado dos PCN direcionados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5^a a 8^a séries) e, no ano 2000, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), que elencam as competências e as habilidades em torno das quais devem girar os processos educacionais no Ensino Médio. Neste artigo, vamos centrar a discussão sobre o documento de língua portuguesa publicado em 1998, por se tratar de um texto atualizado, em relação ao de 1997, e que busca fornecer novas bases para a constituição, nas diferentes regiões e estados do país, de documentos de referência adequados às realidades

¹³ Apenas na UFRGS, nos últimos dez anos, foram defendidos 25 Trabalhos de Conclusão de Curso de Graduação, 20 dissertações de mestrado e 6 teses de doutorado relacionados à área de PLA.

sociais e linguísticas, introduzindo o direito à cidadania como responsabilidade, sobretudo, da escola¹⁴.

Nessa medida, os organizadores do documento tomaram como esteio teórico as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin¹⁵, que representam uma visão discursiva da linguagem subsidiadora, como delinea Rojo (2000), do combate ao iletrismo e da garantia do direito à cidadania – concebida como o acesso a atitudes críticas e conscientes perante a sociedade, a história, a língua e a cultura. Isso se constata pela definição de gêneros apresentada no documento, segundo a qual eles seriam, em uma alusão a Bakhtin (2011), “determinados historicamente, *constituindo formas relativamente estáveis de enunciados*, disponíveis na cultura.” (Brasil, 1998:21, grifo nosso), compreendendo as três dimensões propostas pelo filósofo russo, a saber, o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Em sua apresentação, os PCN ressaltam a importância do acesso aos saberes linguísticos para o exercício da cidadania e enfocam, nesse sentido, o trabalho com a competência discursiva, visto que esta englobaria as demais competências. Essa premissa é justificada ao longo de todo o documento por meio da teoria dialógica da linguagem: nela, a linguagem humana estaria organizada por meio de gêneros do discurso, materializados sob a forma de enunciados – de textos, portanto –, que encontrariam a sua realidade fundamental na interação verbal (Bakhtin, 2011). É por esse motivo que os PCN assumem como objeto de ensino o gênero do discurso, responsável pela seleção dos textos, os quais, por sua vez, como produtos da atividade discursiva oral ou escrita, estabelecem-se como a unidade do ensino de língua portuguesa.

Servem de base, então, a toda a reflexão desenvolvida nos PCN de língua portuguesa, as noções de texto e de gênero do discurso, que subjazem a todas as reflexões didáticas nele empreendidas, visto que são exemplificativas do que se entende por uso da linguagem. Nesse sentido, contudo, outros dois conceitos, mais basilares que os anteriores por representarem a sua derivação (Rojo, 2000), são transversais a todo o documento: o de língua e o de linguagem. Essas duas ideias, assim como as anteriores, dão suporte à preocupação do documento em fornecer meios para se buscar compreender a relação entre os indivíduos e o

¹⁴ Entre os documentos elaborados a partir da base teórico-metodológica gerada pelos PCN, destacamos os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, publicados em 2009. No que compete ao ensino de línguas e de literatura, esse documento fornece um conjunto de orientações teórico-metodológicas que retomam discussões já contempladas nos PCN, como o espaço central do texto e dos gêneros do discurso em sala de aula, com o objetivo de apresentar uma sugestão de progressão curricular baseada em projetos.

¹⁵ Grupo de intelectuais russos que se reuniu regularmente entre 1919 e 1929, do qual faziam parte, entre outros, Pavel Medvedev, Valentin Voloshinov e Mikhail Bakhtin. Há, hoje, um longo debate acerca da autoria de algumas obras publicadas pelos membros do Círculo, que não cabe aqui reproduzir. Neste artigo, as citações de todas as obras são feitas conforme a edição brasileira.

mundo que os cerca, de modo que a disciplina de língua portuguesa, nesse sentido, teria o papel de dar aos sujeitos a possibilidade de acessar os diferentes meios sociais. Nessa medida, a linguagem, em primeiro lugar, é definida pelo documento como

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

Observa-se, assim, que o documento traça uma concepção de uso da linguagem como interlocução entre diferentes grupos de uma sociedade nos diferentes momentos históricos, o que significa, em outras palavras, a interação de um eu, enunciador, em relação a um outro, seu interlocutor, ambos sujeitos que produzem linguagem por meio de gêneros do discurso mais ou menos formais, cujos formatos estão condicionados ao contexto histórico e à sociedade que deles faz uso. Com base em tal concepção de linguagem, a língua, para os PCN, é um

sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender a língua é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (Brasil, 1997: 20)

Posto esse quadro, representado pelos quatro conceitos-chave, o documento apresenta os dois principais eixos norteadores do ensino de língua portuguesa: o eixo do uso, representado pela escuta, a leitura e a produção de textos orais e escritos, e o eixo da reflexão sobre língua e linguagem (também chamado de eixo de análise linguística). Essa relação pressupõe como ponto de partida e de chegada do ensino de língua portuguesa a produção e a recepção de discursos para a compreensão dos modos de organização desses discursos (gêneros textuais), da organização dos enunciados (textos), do léxico e das redes semânticas imbricadas no processo de construção de significação, além da variação linguística, tópico de grande relevância, haja vista a necessidade de conscientização dos aprendizes da situação linguística do país, evitando práticas de discriminação linguística. Essa relação entre uso e reflexão linguística explica o fato de os PCN se afastarem de uma tradição de orientações curriculares que relegava ao texto um caráter secundário e que buscava estabelecer conteúdos gramaticais a serem contemplados. Pelo contrário, segundo o documento e a teoria subjacente a ele, o mero conhecimento de aspectos linguísticos não possibilita ao sujeito fazer uso

efetivo da língua e da linguagem em sua realidade fundamental, de interação; conseqüentemente, o exercício da cidadania, que se dá nas relações interindividuais, não seria alcançado de forma plena, visto que viver em sociedade é fazer uso proficiente, nas diferentes esferas sociais, dos discursos que nela circulam, e para tanto é necessário mais do que apenas o conhecimento de regras e nomenclaturas gramaticais.

3.2 O EXAME CELPE-BRAS

O Celpe-Bras é o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*, aplicado duas vezes ao ano em 90 postos aplicadores credenciados, sendo 25 postos no Brasil e 65 postos espalhados por outros 35 países¹⁶. Segundo o Manual do Examinando (Brasil, 2012), o Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira aceito oficialmente pelo governo brasileiro. Por ser um exame de proficiência, o Celpe-Bras visa a avaliar o desempenho do examinando em Língua Portuguesa “independentemente de onde, quando ou como essa língua foi adquirida” (Brasil, 2012: 4). Não é objetivo do exame avaliar a aprendizagem em um determinado curso, nem tampouco certificar professores de Língua Portuguesa.

O Exame Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. A avaliação é feita a partir de uma única prova, que contém uma Parte Escrita, composta de tarefas integradas de compreensão oral e escrita e produção escrita, com duração de 3 horas, e uma Parte Oral, que engloba compreensão e produção oral e tem duração de 20 minutos. Na Parte Escrita, o Celpe-Bras avalia compreensão oral, leitura e produção escrita por meio de tarefas. Segundo o Manual do Examinando (2012: 5), “a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma *ação*, com um *propósito*, direcionada a um ou mais *interlocutores*”.

O Celpe-Bras é um exame de desempenho que testa, de forma direta, a proficiência do examinando para realizar ações em língua portuguesa¹⁷. São características do Celpe-Bras “a ênfase no uso da língua, o uso de textos autênticos e a avaliação integrada de compreensão e produção (oral e escrita)” (Brasil, 2012: 5)

¹⁶ Para ver a lista completa de postos aplicadores credenciados para aplicar o Celpe-Bras, acesse http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2015/postos_aplicadores_CelpeBras_2015.pdf

¹⁷ Segundo Schlatter *et al.* (2005), um teste de desempenho “é um instrumento de avaliação em que os candidatos precisam usar seu conhecimento de maneira direta e semelhante ao que fariam em situações reais” (Schlatter *et al.*, 2005: 14).

Para Scaramucci (1995), uma avaliação com essas características requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras linguísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. O Celpe-Bras se propõe, então, a avaliar a proficiência em língua portuguesa “não através da medição de conhecimento gramatical ou de vocabulário, mas através da capacidade de agir no mundo em situações similares às reais, possíveis de acontecer com pessoas que utilizam a língua portuguesa para se comunicar” (Schoffen, 2009: 35-36).

De acordo com o Manual do Examinando, “com base em uma visão de linguagem como ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil, 2012:5). Essa definição de proficiência pressupõe que ser proficiente implica compreender e produzir enunciados. O Celpe-Bras avalia, então, compreensão e produção de forma integrada, entendendo a compreensão como parte ativa da produção (Schoffen, 2009:103).

Avaliar as habilidades integrando compreensão e produção aproxima a avaliação do uso da língua em outros contextos da vida, visto que, em situações reais de uso da linguagem, compreensão e produção aparecem interligadas, pois lemos ou ouvimos algo com determinado propósito, e é a partir desse propósito que nos posicionamos frente ao que estamos compreendendo. Ao se propor a avaliar de forma integrada compreensão e produção oral e escrita, o Celpe-Bras se distancia de outros exames de proficiência, que não só avaliam as habilidades separadamente mas também determinam *a priori* o que um examinando em cada nível de proficiência é capaz de fazer. A escolha por avaliar diferentes níveis de proficiência a partir de uma única prova revela uma opção teórica e política, relacionada ao construto do exame:

A decisão de se elaborar uma única prova para certificar diferentes níveis de proficiência, contrariamente ao que ocorre em outros exames, baseia-se na premissa de que examinandos de todos os níveis são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa. O que pode variar é a qualidade desse desempenho, dependendo do nível de proficiência do examinando. (Brasil, 2013: 5)

Além de avaliar vários níveis de proficiência por meio de uma única prova, no Celpe-Bras “avalia-se a língua em uso, ou seja, o quanto as estruturas da língua estão a serviço do uso que está sendo feito da língua, por determinado enunciador, para determinados interlocutores, com determinado propósito e dentro de determinado contexto.” (Brasil, 2013: 9). Pode-se depreender, a partir do que é exposto nos manuais e guias do exame, que o Celpe-

Bras afilia-se teoricamente ao conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social (Brasil, 2006) e à noção de gênero do discurso (Bakhtin, 2011). Apesar de a afiliação ao Círculo de Bakhtin não estar explícita nos documentos oficiais do exame, essa aproximação é possível, visto que esses documentos¹⁸ fazem referência ao gênero como elemento central dos parâmetros de avaliação da Parte Escrita e as especificações do exame mencionam diferentes gêneros do discurso. Essa também é a compreensão de Schlatter *et al.* (2009), que afirmam que

Embora não explicitado nos manuais, as especificações e o formato das tarefas do exame, bem como as orientações relativas à correção, apresentam características compatíveis com a visão bakhtiniana de que “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros de discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). (SCHLATTER *et al.*, 2009: 105)

Ainda segundo Schlatter *et al.* (2009), a visão de desenvolvimento da linguagem subjacente ao Celpe-Bras

é a perspectiva vygotskiana, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social (Vygotsky, 1984; Lantolf, 2000; Schlatter, Garcez e Scaramucci, 2004): isso significa que a avaliação do desempenho deve levar em conta a natureza coletiva, co-construída do uso da linguagem, instanciada através de interações sociais (Schlatter *et al.*, 2009: 106).

A partir dessa concepção de linguagem e de aprendizagem, a avaliação no Celpe-Bras está centrada na demonstração do examinando de proficiência no uso da língua para agir e interagir em diversos contextos, oralmente e por escrito. Percebemos, portanto, que

Essa perspectiva se alinha a uma proposta de educação linguística (Bagno e Rangel, 2005; Garcez, 2003, ver também Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, embora não utilize o termo), segundo a qual o objetivo de ensino de línguas deve ser criar condições para que ‘o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa (...).’ (Bagno e Rangel, 2005: 69). (Schlatter *et al.*, 2009:106)

Pode-se dizer, a partir dessa reflexão, que a avaliação do Exame Celpe-Bras contempla uma avaliação de letramento, entendendo letramento como o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade (...), conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (Soares, 1999: 3),

¹⁸ Ver Brasil (2006), Brasil (2013).

visto que percebemos que o Celpe-Bras não se preocupa apenas em avaliar se o examinando consegue compreender ou produzir sentenças em língua portuguesa, mas se consegue compreender e produzir enunciados, que, “diferentemente de sentenças, são produzidos em uma situação comunicativa específica, por alguém com um papel específico nessa situação, e são endereçados a interlocutores com propósitos específicos e também produzidos em um contexto, que também produz sentido” (Schlatter *et al.*, 2009: 105-106). Em última análise, é a capacidade de agir por meio da língua que é avaliada, não apenas o conhecimento de gramática e vocabulário dessa língua.

3.2.1 O CELPE-BRAS COMO DIRECIONADOR DO ENSINO DE PLA

Segundo Schlatter *et al.* (2009), como consequência das ações políticas paralelas à implementação do Celpe-Bras, o exame passou a oferecer um parâmetro de referência para o desenvolvimento de currículos de PLA. Para as autoras, uma das principais motivações para as características e o formato do Celpe-Bras foi justamente o seu potencial de impacto no ensino de português para falantes de outras línguas (Schlatter *et al.*, 2009).

Esse intuito de redirecionar o ensino aparece já no primeiro Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras, publicado em 2003, na seção “Como se preparar para o exame?” (Brasil, 2003: 8). Ao dizer como deve ser feita a preparação para o Exame, o Celpe-Bras já propõe alguns parâmetros para o ensino de PLA. Conforme explicitado no Manual do Examinando, a preparação para o exame deve se dar por meio de ações na língua ou de cursos em que essas ações sejam possibilitadas:

O examinando pode preparar-se sozinho lendo jornais e revistas, posicionando-se a respeito dos assuntos encontrados, escrevendo textos, assistindo a filmes e programas de televisão, interagindo com outros falantes de português. Ou, ainda, pode procurar cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados (colegas, amigos, autoridades, diferentes seções de jornais ou revistas, entre outros) e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que poderão auxiliar a compreensão e a produção textual. Uma preparação voltada única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas linguísticas, cuja meta mais importante seja a superação de problemas de interferência linguística, não será suficiente. (Brasil, 2012: 8)

Ao explicitar as formas de preparação que podem tornar o examinando melhor sucedido no exame, mencionando cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos contextualizados e com propósito e interlocução definidos, e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos, o Celpe-Bras orienta para um ensino contextualizado, no qual

o texto ocupe papel central na aula e o gênero seja entendido como o processo pelo qual o usuário da língua pode agir no mundo, visto que “o exame não busca aferir conhecimentos sobre gramática ou vocabulário, mas sim avaliar a capacidade de uso da língua, a partir da seleção de recursos lexicais e gramaticais adequados ao gênero do texto produzido” (Brasil, 2013: 9). Ao dizer que não é suficiente uma preparação voltada apenas para questões gramaticais e focada no contraste de estruturas linguísticas, o Celpe-Bras diz, explicitamente, que o ensino baseado em um método estrutural, que não relaciona as formas da língua às ações realizadas por meio dessas formas, não está de acordo com as orientações do exame e, portanto, acabará por não levar o aluno a ter sucesso na avaliação.

Ao divulgar o que é considerado nos parâmetros de avaliação, o Celpe-Bras também indica que o ensino deve se pautar pelos gêneros do discurso para formar alunos que tenham maior possibilidade de sucesso no exame. No Celpe-Bras, “Avalia-se a língua em uso, ou seja, o quanto as estruturas da língua estão a serviço do uso que está sendo feito da língua, por determinado enunciador, para determinados interlocutores, com determinado propósito e dentro de determinado contexto” (Brasil, 2013: 9). Dentro dessa perspectiva, portanto, é mais adequado um ensino que priorize sensibilizar os alunos às diferentes necessidades de uso da língua do que um ensino que privilegie a apresentação de regras imutáveis, visto que as exigências no exame

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

O ensino coerente com os pressupostos do Exame Celpe-Bras deve, então, procurar analisar e mostrar aos alunos todas as relações estabelecidas entre os interlocutores e os enunciados dentro de um determinado contexto de produção. Nesse sentido, entendemos que um ensino que considere a linguagem em uma perspectiva bakhtiniana, em consonância com a avaliação proposta pelo Celpe-Bras, deva fazer o percurso proposto por Rojo (2005) para a análise dos gêneros, segundo o qual

[...] aqueles que adotam a perspectiva dos gêneros do discurso partirão sempre de uma análise em detalhe dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor – isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu(s) interlocutor(es) e tema(s) discursivos – e, a partir desta análise, buscarão as marcas linguísticas (formas do texto/enunciado/ e da língua – composição e estilo) que refletem, no enunciado/texto, esses aspectos da situação. Isso configura não uma análise exaustiva das propriedades do texto e de suas formas de composição

(gramática) – buscando as invariantes do gênero –, mas uma descrição do texto/enunciado pertencente ao gênero ligada sobretudo às maneiras (inclusive linguísticas) de configurar a significação. (Rojo, 2005: 199)

Além das especificações e características do Celpe-Bras, também o fato de o exame envolver um grande número de profissionais de PLA em seu processo de avaliação tem contribuído para o direcionamento do ensino e do currículo, ainda que não haja documentos oficiais que orientem os professores nesse sentido.

A avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras é realizada nos postos aplicadores credenciados. Cada interação oral é avaliada por dois avaliadores, preferencialmente professores de português como língua adicional, que recebem formação específica para essa tarefa. Essa formação, aliada à experiência com o ensino de cursos preparatórios para o Celpe-Bras, acaba levando os professores a buscar práticas que se aproximem da concepção teórica do exame, de modo a melhor preparar seus alunos para serem bem sucedidos no Celpe-Bras.

A avaliação da Parte Escrita do exame acontece de forma centralizada, em Brasília, durante uma oficina de correção que reúne cerca de 70 professores de português como língua adicional credenciados pelo Inep por meio de chamada pública¹⁹. Esses professores recebem formação específica antes e durante o processo de avaliação dos textos, formação essa que tem por objetivo esclarecer e solidificar os parâmetros de avaliação do exame, que, como vimos, entendem proficiência como “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil, 2012: 4). Esse envolvimento dos professores com o exame como avaliadores tanto da Parte Escrita quanto da Parte Oral tem sido um importante investimento do Brasil em formação continuada de professores de PLA (Schlatter *et al.*, 2009), e acaba por aumentar a força do exame como balizador de parâmetros para o ensino.

4. O CONTRASTE ENTRE AS PERSPECTIVAS BRASILEIRA E PORTUGUESA

Como instrumento de política linguística, o Exame Celpe-Bras produz novos encaminhamentos a respeito da língua portuguesa em diferentes contextos de ensino dentro e fora do Brasil, como pudemos ver. Não por acaso, Ohlweiler (2006) e Ye (2009) discutem o redimensionamento do ensino de PLA no exterior e, direta ou indiretamente, ressaltam uma mudança de posicionamento relativamente às práticas de ensino e aos materiais didáticos,

¹⁹ Essa oficina era realizada de forma presencial entre os anos de 1998 e 2014 (foram realizadas avaliações à distância nas edições de 2007-2, 2008-1, 2008-2 e 2009-1). A partir de 2015, a oficina de avaliação do Celpe-Bras acontece à distância, mas a capacitação dos avaliadores continua ocorrendo presencialmente.

fazendo cursos que eram de cunho majoritariamente estruturalista se aproximarem da visão de uso da linguagem subjacente ao Exame Celpe-Bras, relacionada, conseqüentemente, à noção de gêneros do discurso de Bakhtin (2011). Os PCN de língua portuguesa, por sua vez, voltados ao ensino de português como língua materna, também calcados na perspectiva dialógica da linguagem, acabam por fornecer caminhos para que diferentes atores educacionais se engajem na constituição de orientações curriculares, nas diferentes regiões do país, que reflitam a perspectiva teórico-metodológica proposta, condizente com a demanda pelo direito à cidadania.

Ainda que de natureza tão distinta, em virtude de um constituir-se em uma avaliação de proficiência e o outro em uma proposta de parâmetros, podemos perceber que o Exame Celpe-Bras e os PCN de Língua Portuguesa aproximam-se teórico-metodologicamente: o Celpe-Bras busca que o examinando demonstre desempenho que possibilite reconhecer a prática social mediada pelo uso integrado da língua em situações de interação fomentadas por tarefas, enquanto os PCN indicam que a prática social concretiza-se no fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações, por meio de gêneros do discurso.

Essa relação de proximidade traz à tona uma concepção de ensino de língua portuguesa própria do contexto brasileiro ou dos contextos que por essa perspectiva são influenciados, como visto nas pesquisas supracitadas. Essas concepções brasileiras de ensino de língua portuguesa são reconhecidas pelo QuaREPE, na medida em que o documento faz referência às concepções de ensino de língua em voga nos países do Mercosul em suas páginas iniciais, ao estabelecer as situações com as quais a rede de ensino EPE teria de lidar. É compreensível, portanto, que os instrumentos de política linguística voltados ao ensino de língua portuguesa, seja ela materna, seja ela adicional, em ambos os países, acabem por refletir as diferentes perspectivas de ensino.

A partir da aproximação das duas perspectivas apresentadas por meio das descrições dos documentos e da apreciação crítica de seus componentes teórico-metodológicos, depreendemos algumas oposições entre as orientações portuguesa e brasileira para o ensino de PLA, apresentadas no quadro a seguir:

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

Quadro 1: Contraste entre as perspectivas portuguesa e brasileira

Dos cinco pontos apresentados no quadro acima, o primeiro deles, da organização do currículo, é uma síntese contrastiva dos principais pontos de orientação para o ensino de PLA contemplados nos documentos dos dois países. Desse modo, a seleção de conteúdos, assim como os próprios conteúdos *per se*, a concepção de competência e o seu espaço no ensino e na aprendizagem, a concepção de tarefas de ensino ou de avaliação e, finalmente, a noção de proficiência vista sob o viés da concepção de uso da língua/linguagem são pontos que evidenciam uma divergência entre os instrumentos contemplados neste trabalho. Elaboradas nos dois países, as orientações revelam não apenas aspectos comuns contemplados de maneiras distintas, mas, sobretudo, visões de língua e de linguagem consideravelmente opostas.

Buscamos, então, sistematizar as oposições encontradas entre as perspectivas portuguesa e brasileira para o ensino de PLA. Como podemos observar, nos documentos orientadores portugueses a organização dos conteúdos não prevê o foco na reflexão linguística sobre o uso em situações de interação. As tabelas presentes ao fim das *Orientações*

Programáticas, de distribuição de conteúdos e competências por nível de proficiência, preveem a identificação/reconhecimento de tópicos discursivos e de objetivos ou propósitos comunicacionais por parte dos alunos. Do mesmo modo, as sugestões didáticas apresentadas pelo QuaREPE não propõem a reflexão sobre o uso, uma vez que o foco está nas competências a serem desenvolvidas ou nas funções comunicativas solicitadas pelos enunciados das proposições didáticas.

A título exemplificativo, o QuaREPE pressupõe uma relação entre competência linguística e aspectos culturais para a tomada da consciência intercultural, o que suporia práticas de uso da linguagem vinculadas a propósitos que tomassem os aspectos culturais ou os conhecimentos diversos a respeito da sociedade portuguesa como eixos norteadores da aprendizagem da língua, culminando, assim, na sensibilização do aprendiz com relação à cultura do outro. Nesse sentido, a maioria das tarefas de ensino têm como centro o trabalho com funções comunicativas (adivinhar, preencher, reorganizar, completar etc.), sob três eixos temáticos (Eu e a Escola, Tempos Livres e Higiene e Saúde), para cinco níveis (A1, A2, B1, B2, C1), colocando em segundo plano quaisquer apreciações valorativas de aspectos culturais de uma ou de outra sociedade.

A menção a elementos culturais portugueses por meio de gêneros do discurso produzidos em momentos sócio históricos distintos, tais como a canção e a cantiga, ou, ainda, fotografias sobre pontos-turísticos de Portugal, todos presentes no documento, não tem como foco a aproximação do aluno do significado de tal aspecto para a formação da sociedade da língua-alvo. As proposições de atividades sugeridas restringem-se a funções comunicativas, como a de apresentar informações recolhidas sobre locais em específico, a de fazer planos ou a de escrever postais, e não têm propósitos comunicativos definidos ou interlocutores previstos, além de não oportunizarem ao aluno o contato com textos autênticos. De um modo geral, todas as sistematizações didáticas das orientações do documento, portanto, não parecem traduzir a reflexão sobre integração cultural, por meio da aprendizagem da língua-alvo, que intenta o QuaREPE. As tarefas de ensino, entendidas no documento como a realização de atividades ou de exercícios, não apresentam, portanto, o foco na explicitação de situações de interlocução, o que implica uma secundarização do desenvolvimento da competência discursiva.

A perspectiva brasileira, orientada pelo Exame Celpe-Bras, entende tarefa como “um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa deve envolver basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (Brasil, 2006: 5). Dessa perspectiva, entendemos

que as tarefas para o ensino e avaliação de línguas devam considerar o propósito social do uso da linguagem e o contexto sócio histórico em que esse uso acontece, refletindo assim a ideia de que aprender uma língua adicional significa também aprender a usar essa língua em diversos contextos e com diversos interlocutores, adaptando a seleção de recursos linguísticos a cada situação de uso (Schoffen, Gomes e Schlatter, 2013).

Percebe-se, nesse sentido, que as orientações portuguesas se afastam, quanto à organização e à seleção de conteúdos, das brasileiras, visto que estas, embora não apresentem proposições didáticas concretas, delineiam orientações cujo objeto de ensino, o gênero do discurso, aponta para o trabalho que associa dois eixos: o do uso, que engloba aspectos de interlocução a serem considerados pelo professor, tais como enunciador, interlocutor, propósito e contexto, e o eixo da reflexão, que, desenvolvido sobre o uso, incide sobre os aspectos linguísticos a serem considerados na construção de significação em contexto. Assim, não há espaço, no documento brasileiro, para a predominância de uma competência em detrimento de outra, tal como aparece nos documentos portugueses, em que se observa uma concentração, por um lado, sobre as competências lexical e gramatical, e a omissão, por outro, das demais competências comunicativas. Tal como prevista nos documentos brasileiros, a competência discursiva, concebida a partir da teoria dialógica da linguagem, teria protagonismo, mas não relegaria as outras competências a um status secundário, pois, por si só, essa competência amalgamaria as demais a partir dos eixos do uso e da reflexão.

O conceito de proficiência apresentado pelas orientações portuguesas e brasileiras também difere em vários aspectos. Por a perspectiva brasileira estar centrada na interação e tomar como central a noção de gênero do discurso, pode-se afirmar que ser proficiente, desta perspectiva, está mais relacionado à adequação da configuração da interlocução dentro do gênero em questão do que às marcas formais e linguísticas presentes no texto (Schoffen, 2009: 103). Ser proficiente, dessa forma, pode ser definido como “ser membro competente de uma comunidade linguística, capaz de construir gêneros adequados para participar de situações de enunciação em diferentes esferas de uso da linguagem” (Schoffen, 2009: 106).

A perspectiva portuguesa, no entanto, apesar de dizer que os descritores de proficiência apresentados “contém uma descrição do que o utilizador é capaz de fazer na competência visada” (Portugal, 2011: 20) e de mencionar atividades que o indivíduo proficiente seria capaz de fazer em cada competência, não apresenta em nenhum momento os possíveis contextos de uso da língua em que essa competência seria acionada, nem tampouco prevê interlocutores possíveis para essas atividades. Percebemos que a perspectiva portuguesa apresenta uma progressão de proficiência que está mais relacionada ao domínio do uso da

linguagem ser mais próximo ou mais distante do indivíduo (no nível A2, por exemplo, um dos descritores diz que estar neste nível é “ser capaz de usar expressões e frases simples, ligadas por conectores simples tais como “e”, “mas” e “porque”, sobre assuntos relativos ao seu cotidiano”, enquanto estar no nível C1 significa “ser capaz de escrever textos estruturados, de forma clara, sobre assuntos fora da sua área de interesse” (Portugal, 2011: 29). As orientações brasileiras, ao contrário, parecem pensar a progressão da proficiência relacionada à maior consistência da relação de interlocução configurada no texto, o que implica, necessariamente, a adequação maior ou menor de conteúdos e de recursos linguísticos acionados para compor o texto oral ou escrito, independentemente do assunto ser próximo ou distante do aluno ou do examinando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pudemos constatar, Portugal, a partir da necessidade gerada pela realidade social, e também em conformidade com os tratados selados no âmbito da União Europeia, que legitimaram a construção do QECR para o ensino de línguas, redigiu documentos oficiais orientadores do ensino de PLA que se propõem a balizar esse ensino dentro e fora do país, tendo como foco tanto o acolhimento em território nacional quanto internacional. As perspectivas teóricas adotadas pelos documentos portugueses, no entanto, em muitos aspectos se diferenciam das perspectivas brasileiras que têm sido adotadas pela área de PLA, dificultando, dessa forma, o diálogo entre esses documentos e o contexto brasileiro de ensino.

No Brasil, apesar de a área de PLA, ainda que recentemente, já estar se consolidando em âmbito acadêmico, não há ainda um movimento governamental no sentido de redigir parâmetros para o ensino de PLA que atendam não apenas às demandas pelo ensino da língua – que já existiam há mais tempo –, mas também às recentes demandas surgidas com os novos movimentos migratórios que têm o Brasil como destino. Essas demandas englobam o ensino de PLA na escola para os filhos desses imigrantes, a fim de incluí-los como cidadãos na prática escolar, que no Brasil ocorre majoritariamente em português.

A partir da apresentação e do contraste das perspectivas portuguesa e brasileira para o ensino de PLA, esperamos, com este artigo, ter contribuído para a reflexão da área acerca da importância e da necessidade da publicação de um documento orientador brasileiro, alinhado à perspectiva em voga hoje no país, que possa colaborar para a consolidação da área e fomentar o ensino de PLA no Brasil e no exterior. Esses parâmetros seriam uma importante ação de política linguística brasileira, que caminharia no sentido de fornecer as bases para os

processos educacionais, orientando a progressão curricular, a elaboração de materiais didáticos e a formação de professores de PLA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
2. BORTOLINI, Leticia S. *Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Leticia (Colômbia)*. 2006. Monografia (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
3. BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, 17 dez. 1996.
4. _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica*. Brasília, 2013. 565 p.
5. _____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Guia do participante: tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame*. Brasília, 2013. 36 p.
6. _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. *Manual do candidato do Exame Celpe-Bras*. Brasília, 2010. 33 p.
7. _____. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do examinando: versão eletrônica simplificada*. Brasília, 2012. 12 p.
8. _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006. 239 p.
9. _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Médica e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília, 2000. 109 p.
10. _____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, 1998. 106 p.

11. CLARK, Herbert H. *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
12. CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.
13. COSTA, Everton. V. *Práticas de formação de professores de português língua adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no exterior*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
14. DAMAZO, Liliane O. *A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte.
15. JUDD, Elliot. L.; TAN, Lihua; WALBERG, Herbert. J. *Teaching additional languages*. Genebra: International Academy of Education / International Bureau of Education, 2001.
16. KRAEMER, Fernanda F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
17. LEITE, Carlinda. Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal – uma análise focada no exercício da profissão. *Revista Educação e Cultural Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 8-29, 2014.
18. LI, Ye. *A preparação de candidatos chineses para o Exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa "uso da linguagem"*. 2009. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
19. MITTELSTADT, Daniela D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
20. OHLWEILER, Beatriz M. D. *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
21. PINTO, Alexandre D. A institucionalização do português língua não materna em Portugal. *Revista ProFORM@R Online*, Almada, s.a., s.n., ed. 21, 2007. Disponível em: <http://proformar.pt/revista/edicao_21/pag_6.htm>. Acesso em: 15 nov. 2015.
22. PINTO, Paulo F. Política portuguesa de ensino de português no estrangeiro. *Sociedade internacional de português língua estrangeira*, Brasília, ano 5, n. 1, ed. 8, 2014. Disponível em:

<http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=317:politica-portuguesa-de-ensino-de-portugues-no-estrangeiro&catid=72:edicao-8&Itemid=114>.

Acesso em: 15 nov. 2015.

23. PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 6, de 18 de janeiro de 2001. *Diário da República*, Lisboa, I série.
24. _____. Decreto-Lei n.º 74, de 26 de março de 2004. *Diário da República*, Lisboa, I série.
25. _____. Decreto-Lei n.º 139, de 5 de julho de 2012. *Diário da República*, Lisboa, I série, n.º 129.
26. _____. Despacho n.º 200, de 18 de outubro de 2005. *Diário da República*, Lisboa, II série.
27. PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Orientações programáticas de português língua não materna (PLNM): ensino secundário*. Lisboa, 2008. 47 p. Disponível em: <<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/orientprogramatplnmversaofinalabril08.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.
28. _____. Ministério da Educação. Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Português língua não materna no currículo nacional: Documento Orientador*. Lisboa, 2005. 25 p. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnmDOC_orientador.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.
29. _____. Ministério da Educação. Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Português língua não materna no currículo nacional. Orientações nacionais. Perfis linguísticos da população escolar que frequenta as escolas portuguesas*. Lisboa, 2006. 21 p. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.
30. _____. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro: Documento Orientador*. Lisboa, 2011. 36 p. Disponível em: <http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quarepe/manual_quarepe_orientador_versao_final_janeiro_2012.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.
31. _____. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. *Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro: tarefas,*

- atividades, exercícios e recursos para a avaliação*. Lisboa, 2011. 90 p. Disponível em: <http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quarepe/manual_quarepe_tarefas_versao_final_janeiro_2012.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2015.
32. RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre, 2009. 258 p.
33. ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.
34. _____ (org.) *A prática de linguagem em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2000.
35. SCARAMUCCI, Matilde. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
36. _____. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 1995.
37. SCHLATTER, Margarete; SCARAMUCCI, Matilde. V. R., PRATI, Silvia, ACUÑA, Leonor. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: FONTANA, Mónica Zoppi (Org.) *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: RG Editora, 2009.
38. SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro M. (2009). Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Porto Alegre, 2009. p. 127-172.
39. SCHOFFEN, Juliana R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
40. SCHOFFEN, Juliana R.; GOMES, Maíra S.; SCHLATTER, Margarete. Tarefas de leitura e produção de texto com base na noção bakhtiniana de gêneros do discurso. In: SILVA, K. A., e TORRES, D. (Orgs.). *Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces*. Campinas: Pontes, 2013.

41. SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 1999.
42. UEBEL, Roberto R. G. *Análise do perfil socioespacial das migrações internacionais para o Rio Grande do Sul no início do século XXI: redes, atores e cenários da imigração haitiana e senegalesa*. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
43. YAN, Quiarong. *De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ABSTRACT: This article aims at presenting the Portuguese and Brazilian perspectives for the teaching of Portuguese as an Additional Language, in order to point out the contrasts between these two theoretical orientations. For this purpose, we present the expansion contexts of PAL area in Portugal and Brazil, and the documents that guide the teaching approaches adopted by the two countries. From the Portuguese context, we present the three documents published in Portugal for PAL teaching (“Portuguese as a Foreign Language: Guidance Document”; “Guidelines for Portuguese as a Foreign Language: Secondary Education”; and the “Framework for Teaching Portuguese Abroad”). From the Brazilian context, since there aren’t parameters for PAL teaching, we based our analysis on the official documents of Celpe-Bras exam – Celpe-Bras is an important Brazilian language policy instrument and it is responsible for (re)targeting PAL teaching in Brazil and abroad – and on the National Curricular Parameters for Portuguese language teaching, whose theoretical orientation is in many aspects similar to Celpe-Bras’ theoretical construct. After presenting the theoretical perspectives of these documents, we have contrasted Portuguese and Brazilian perspectives, concluding that, even though Portugal has official parameters for PAL teaching, the differences between these two perspectives hamper the use of this document in Brazilian context. We emphasize, thus, the importance of writing Brazilian curricular parameters for PAL teaching, in order to consolidate the Brazilian perspective and to base the definition of curricula, the development of teaching materials and teacher training.

KEYWORDS: Portuguese as an Additional Language; Parameters for PAL teaching; Celpe-Bras Exam.

Artigo recebido em 30 de novembro de 2015.

Artigo aceito para publicação em 21 de março de 2016.