


**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

MARIANA KILLNER

## **A presença de textos literários no exame Celpe-Bras**



ARARAQUARA – S. P.  
2021

MARIANA KILLNER

## **A presença de textos literários no exame Celpe-Bras**

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Letras.

**Linha de pesquisa: Ensino/Aprendizado de Línguas**

**Orientadora: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha**

**Co-orientadora: Profa Dra. Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira**

**Bolsa: CAPES**

ARARAQUARA – S.P.  
2021

K48p	<p>Killner, Mariana</p> <p>A presença de textos literários no exame Celpe-Bras / Mariana Killner. -- Araraquara, 2021</p> <p>225 p. : tabs.</p> <p>Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Nildicéia Aparecida Rocha</p> <p>Coorientadora: Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira</p> <p>1. Literatura. 2. Celpe-Bras. 3. Português Língua Estrangeira. I. Título.</p>
------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

MARIANA KILLNER

## A presença de textos literários no exame Celpe-Bras

Tese de Doutorado, apresentada ao Conselho, Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística e Língua Portuguesa.

**Linha de pesquisa:** Ensino/Aprendizado de Línguas

**Orientadora:** Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha

**Co-orientadora:** Profa. Dra. Maria Micaela Dias Pereira Ramon Moreira

**Bolsa:** CAPES

Data da defesa: 28/05/2021

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha - Orientadora**  
Unesp Araraquara

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Eliane Vitorino de Moura Oliveira**  
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo**  
Universidade de Brasília (UnB)

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Paulo Vítor Feytor Pinto Sampaio De Faria**  
Universidade de Coimbra.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Paula Cruz**  
Universidade Pedagógica de Maputo

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

**À minha mãe, Kátia e ao meu pai, Isac, por incentivarem os meus estudos**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Kátia e Isac, por não medirem esforços para que eu estudasse e fosse consciente do meu lugar no mundo, principalmente do ofício da docência e do olhar para o outro, para a diversidade, por sua positividade, cuidado e carinho.

À orientadora, professora Nildicéia Rocha, que acreditou em mim e no meu trabalho e sempre apoiou minhas escolhas, meus anseios, e projetos, que me recebeu de portas abertas em sua casa e na vida acadêmica e que esteve presente no percurso desta tese.

À co-orientadora, professora Micaela Ramon, que sempre me motivou e é constante inspiração para mim, que me acompanhou antes mesmo de entrar no Doutorado, e foi sempre apoio e modelo aqui em Portugal. Por sua disposição, palavras, e pelo exemplo pessoal e profissional.

À professora Gladys Quevedo-Camargo, que aceitou prontamente ler este trabalho e é sempre uma referência para mim, enquanto pessoa e profissional.

Ao professor Paulo Feytor-Pinto, que, além de ter aceitado ler este trabalho, contribuiu para muitas leituras e reflexões, pelo seu exemplo como profissional e com quem tenho aprendido muito.

À professora Viviane Furtoso que me abriu as portas para o mundo do PLE e para a vida acadêmica, além de um exemplo profissional e pessoal, e minha primeira orientadora, por todo o incentivo e oportunidades a mim lançados.

À professora Paula Cruz e Rosânela Gileno, que aceitaram gentilmente ler este trabalho.

Às professoras Ana Raquel Mathias e Eliane Oliveira, pela parceria, pelos diálogos e companhia, exemplos de profissionais e pesquisadoras e por terem aceitado ler esta tese.

À minha tia Sueli e ao meu tio Gerson, mais do que tios, por todo o amparo e dedicação que sempre tiveram comigo e por me incentivarem sempre.

À minha avó, Lady, pelo incentivo aos estudos, coragem e amizade. E à minha avó Mercedes, por sua doçura e companhia.

Ao Alexandre, meu companheiro, por sua calma, serenidade, bom humor e pelo companheirismo paciente na leitura desta tese.

Ao meu irmão, que nos presenteou com o Henrique e é um exemplo de professor e pesquisador.

Às minhas tias Soraia, Lúcia, Sara e Rossi pela sua presença e incentivo.

À minha amiga de sempre, Rosana, pelo seu tempo precioso, pelo incentivo constante e por ser minha irmã nesta vida.

Ao Alexandre Martins, amigo sempre disposto a ajudar com sua leitura cuidadosa e reflexiva, por seu exemplo.

Às minhas colegas de caminhada acadêmica e congressos, Adriana, Fernanda e Giselle, pelas discussões enriquecedoras e pelo incentivo de sempre.

Às minhas amigas e amigos professores, que admiro muito e que também são inspiração para essa tese, Rosana, Claudia, Luciana, Virginie, Raquel, Ivonete, Xaquín, Lilian, Takiko, Malu, Gustavo, Natan, Marco, Chico, Ero, Giselle, Sara, Carla e Cátia.

À Rosa Maria, pelo carinho e acolhida de sempre, por seus muitos dons, por ser uma mãe presente e um presente para mim.

Aos meus alunos, ex-alunos, e amigos, obrigada por me permitirem experimentar a docência em PLE e a aprender tanto com vocês e com suas vivências e culturas.

À professora Neiva Jung, por ser um exemplo em todos os sentidos, por sua gentileza, abertura e inteligência.

À Ionara e ao Luís, por oferecerem sua casa, tempo e serem um grande apoio em Araraquara.

À Paula e ao Luís, por me receberem como família em Braga. E ao Romão, por tê-los apresentado a mim.

Aos professores da UNESP-FCLAr, Jean Christus Portella e Alessandra Del Ré, que sempre se mostraram abertos e dispostos a esclarecer as minhas questões.

À Dalila e à Margarida, pelas boleias, pelo carinho e pelos momentos proporcionados.

À secretaria da pós-graduação que sempre cooperou e foi pronta a ajudar em todos os sentidos.

Aos professores que tive e que me ajudaram nessa jornada que é a sala de aula.

Aos autores e pesquisadores que cito nesta tese e que me ajudaram a refletir sobre a minha prática, e a aprimorar os meus conhecimentos.

E aos que não nomeio aqui, mas também contribuíram de alguma forma para que esta tese fosse possível.

Agradeço à CAPES, que financiou essa pesquisa.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001"

“a literatura, como a arte, é um lugar de conforto, um lugar de desaguar as angústias pessoais e coletivas. (...). A literatura tem esse poder, é o lugar de esperar. Em termos pessoais e em termos coletivos, porque na medida que uma obra sai de uma criação individual e atinge, convoca o coletivo, esse coletivo fica sensibilizado (...). É, então, um lugar de encontro, de tomada de consciência. Mais do que nunca, a literatura hoje, como a arte, oferece essa possibilidade de perdermos a nossa dureza e nos tornarmos mais comprometidos com a nossa vida e com a vida do entorno, do coletivo”.

(Conceição Evaristo, 2021, p. 1)

“O correr da vida embrulha tudo; a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. O que Deus quer é ver a gente aprendendo a ser alegre a mais, no meio da alegria e inda mais alegre ainda no meio da tristeza”

(João Guimarães Rosa, 1994, p. 448)



## RESUMO

Esta pesquisa busca suprir uma carência que identificamos na área de avaliação e no ensino e aprendizagem de línguas, uma vez que nos deparamos com uma escassez de estudos que se dedicam às contribuições do uso da literatura em exames de proficiência. Sendo assim, esta tese parte de dois pressupostos fundamentais. Por um lado, sustenta que a literatura é um componente essencial para o trabalho com o ensino de uma língua-cultura, seja sob o estatuto de língua-materna seja como língua segunda/língua estrangeira, uma vez que congrega saberes plurais (BARTHES, 1978, 1984, 1992, 1998, 2004). O contato com a literatura promove a ampliação de horizontes históricos, sociais, políticos, geográficos, situacionais e pode, ainda, ser um andaime que suscita a identificação, o (re)conhecimento e a representatividade da língua-cultura do aprendente (RAMON, 2017, 2020, OLIVEIRA; SEQUEIRA, 2012, CANDIDO, 2011). Por outro lado, reconhece a importância dos exames de proficiência em língua portuguesa, na multiplicidade dos seus espaços lusófonos e lusógrafos, como instrumentos que potencializam o acesso social a essa nova língua, tendo grande impacto na vida das pessoas, uma vez que conferem poder a quem os obtém, permitindo o acesso à cidadania, a cargos profissionais, à equivalência de habilitações, entre outras oportunidades (SCARAMUCCI (2006), FURTOSO (2011). Assim, esta tese pretende confirmar a importância da seleção e trabalho com os gêneros textuais literários em um exame de proficiência em língua portuguesa, elaborado no Brasil, nomeadamente apontando a presença/ausência de textos literários, sua frequência e produtividade associada, investigando, por meio da análise de matrizes das diferentes edições do exame Celpe-Bras de 2009 a 2018<sup>1</sup>, a presença de gêneros textuais literários, e, dentre eles, os textos predominantes, as tarefas de avaliação propostas a partir deles e os objetivos inerentes ao seu uso. Na Metodologia, fizemos uma análise documental dos exames Celpe-Bras aplicados entre 2009 e 2018. Como resultados obtidos, apresentamos os contributos da opção por estes textos para a definição de uma política de certificação de competências com foco no binômio língua-cultura.

**Palavras-chave:** Literatura. Celpe-Bras. Português Língua Estrangeira. Avaliação.

---

<sup>1</sup> Delimitamos esse espaço temporal tendo em conta as constantes mudanças e aprimoramentos no decorrer dos exames e do alinhamento, nos últimos anos, a uma visão dialógica, não somente comunicativa.

## ABSTRACT

This thesis is based on two fundamental assumptions. The first one is that literature is an essential component for teaching a language-culture, whether as a mother tongue or as a second/foreign language, since it brings together plural knowledge (BARTHES, 1978 , 1984, 1992, 1998, 2004). The contact with literature expands historical, social, political, geographic, situational horizons and it can also be a scaffold that raises the identification, knowledge and representativeness of the learner's language-culture (RAMON, 2017 , 2020, OLIVEIRA; SEQUEIRA, 2012, CANDIDO, 2011). The second one is that it acknowledges the importance of Portuguese language proficiency exams, in the multiplicity of its Portuguese-speaking spaces, as instruments that enhance social access to this new language, having a significant impact on people's lives, since they empower those who obtain them, allowing access to citizenship, to professional positions, to the certification of formal degrees, among other opportunities (SCARAMUCCI (2006), FURTOSO (2011)). Therefore, this thesis aims to confirm the importance of selection and use of literary genres in a Portuguese language proficiency exam, developed in Brazil, pointing out the presence/absence of literary texts, their frequency and productivity. In the Methodology, we performed a documentary analysis of Celpe-Bras exams applied between 2009 and 2018. Finally, we present the possibilities raised by the inclusion of literary texts (focusing on the language-culture binomial) in the definition of a competences certification policy.

**Keywords:** Literature. Celpe-Bras. Portuguese Foreign Language. Assessment.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Esquema teórico para a investigação da literatura no exame Celpe-Bras	19
<b>Quadro 2</b>	Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural - Básico A1	58
<b>Quadro 3</b>	Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural - Básico A2	59
<b>Quadro 4</b>	Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural - Intermediário B1	61
<b>Quadro 5</b>	Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural - Intermediário B2	62
<b>Quadro 6</b>	Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Avançado C1	63
<b>Quadro 7</b>	Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Avançado C2	64
<b>Quadro 8</b>	Número de examinandos e postos aplicadores do Exame Celpe-Bras	86
<b>Quadro 9</b>	Proposta de nivelamento de textos literários para cinco níveis distintos de proficiência	143
<b>Quadro 10</b>	Parte Escrita do exame Celpe-Bras	149
<b>Quadro 11</b>	Parte Oral do exame Celpe-Bras	149
<b>Quadro 12</b>	Esquema-Metodologia	151
<b>Quadro 13</b>	Categorias de Análise	153
<b>Quadro 14</b>	Edições do exame Celpe-Bras (de 2009 a 2018)	156
<b>Quadro 15</b>	Porcentagem de textos literários na Parte Oral do Celpe-Bras	202
<b>Quadro 16</b>	Porcentagem de textos literários na Parte Escrita do Celpe-Bras	203

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Descrição dos EP Parte Oral do Celpe-Bras	161
<b>Tabela 2</b>	Descrição dos EP Parte Escrita do Celpe-Bras	195

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>1. O Português, língua pluricêntrica e pluricontinental</b>	<b>22</b>
1.1 Breve enquadramento sobre a situação da Língua Portuguesa no mundo	22
1.2 O português como língua internacional e intercontinental	26
1.3 O bilinguismo Brasil <i>versus</i> Portugal	32
<b>2. Políticas linguística para o Português Língua Estrangeira</b>	<b>38</b>
2.1 Em torno de uma definição do conceito de política de língua	38
2.2 Os processos de planificação e explicitação de políticas linguísticas	39
2.3 A planificação do espaço lusófono: quem planifica o quê, como e para quem?	41
2.4 A criação da CPLP e de órgãos para a promoção do português	42
2.5 Apresentação de espaços concretos para a CPLP: sua importância para a avaliação de competências nos exames de proficiência	44
2.6 Políticas Linguísticas no Brasil	45
2.7 Políticas Linguísticas em Portugal	50
2.8 Políticas Linguísticas para os PALOP	56
2.8.1 Políticas Linguísticas para o português no contexto de Angola	65
2.8.2 Políticas Linguísticas para o português no contexto de Cabo Verde	68
2.8.3 Políticas Linguísticas para o português no contexto da Guiné-Bissau	69
2.8.4 Políticas Linguísticas para o português no contexto da Guiné Equatorial	71
2.8.5 Políticas Linguísticas para o português no contexto de Moçambique	73
2.8.6 Políticas Linguísticas para o português no contexto de São Tomé e Príncipe	75
2.9 Políticas Linguísticas para o português em Timor Leste	78
2.10 Políticas Linguísticas comuns no ambiente da CPLP: a certificação conjunta é um caminho possível?	84
<b>3. O contributo dos exames de proficiência para a implementação de políticas linguísticas</b>	<b>85</b>
3.1 A dimensão comunicativa do exame Celpe-Bras	87
3.2 Algumas reflexões sobre “o que é avaliar”	92

3.3	Noções de proficiência segundo os pressupostos do exame Celpe-Bras	96
3.4	O Celpe-Bras e a interculturalidade	98
3.5	O processo de aquisição da língua e a interação com propósitos comunicativos e interacionais	100
3.6	O uso da linguagem como sinônimo de proficiência	103
3.7	Características do exame Celpe-Bras: a transição do método comunicativo para o método interacional	104
3.8	Avaliação de PLE no contexto de Portugal	109
<b>4.</b>	<b>A presença da literatura em contextos de Português Língua Estrangeira</b>	<b>112</b>
4.1	O contributo da literatura como forma de potencializar o desenvolvimento de competências em LE	112
4.2	Linguagem literária <i>versus</i> usos literários da linguagem	114
4.2.1	Um histórico dos papéis atribuídos ao texto literário no ensino-aprendizagem de LE	116
4.2.2	O texto literário nas aulas de PLE	118
4.2.3	As vantagens do uso do texto literário nos contextos de PLE	124
4.2.4	Contextos atuais de uso do texto literário no processo de ensino-aprendizagem de PLE	127
4.2.5	A escassez dos textos literários em contexto de avaliação	128
4.2.6	A “Proposta de classificação das obras da estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural”	132
<b>5.</b>	<b>Procedimentos Metodológicos</b>	<b>145</b>
5.1	Procedimentos e critérios	150
5.2	Objetivos e perguntas de pesquisa	151
5.3	Constituição do <i>corpus</i>	154
5.4	Critérios de análise	156
<b>6.</b>	<b>Análise e discussão dos dados</b>	<b>157</b>
6.1	Seleção dos componentes cultural e literário e a presença de textos literários no exame CELPE-BRAS (de 2009 a 2018)	158
6.1.1	Levantamento dos gêneros textuais literários presentes no exame CELPE-BRAS	159

6.1.1.1 Análise das propostas relativas à Parte Oral do Celpe-Bras	160
6.1.1.2 Análise das propostas relativas à Parte Escrita do Celpe-Bras	194
6.2 Análise de resultados	202
<b>7. Considerações finais e encaminhamentos futuros</b>	<b>207</b>
<b>Referências bibliográficas</b>	<b>211</b>
<b>Anexos</b>	<b>223</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>AO</b>	Acordo Ortográfico Comum da Língua Portuguesa
<b>Camões IP</b>	Camões Instituto da Cooperação e da Língua em Portugal
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CAPLE</b>	Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira
<b>CCBCV</b>	Centro Cultural Brasil-Cabo Verde
<b>CCBGB</b>	Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau
<b>CCBs</b>	Centros Culturais Brasileiros
<b>CCEG</b>	Centro Cultural Equato-guineano
<b>Celpe-Bras</b>	Certificação de Língua Portuguesa para Estrangeiros
<b>CPLP</b>	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
<b>EP</b>	Elemento Provocador da Parte Oral do exame Celpe-Bras
<b>FRELIMO</b>	Frente da Libertação de Moçambique
<b>FUNAG</b>	Fundação Alexandre Gusmão
<b>ILLP</b>	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>L2</b>	Língua Segunda
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LGP</b>	Língua Gestual Portuguesa
<b>LM</b>	Língua Materna
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>LO</b>	Língua Oficial
<b>ME</b>	Ministério da Educação
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>MNE</b>	Ministério dos Negócios Estrangeiros
<b>MPB</b>	Música Popular Brasileira
<b>MRE</b>	Ministério das Relações Exteriores
<b>NEBS</b>	Núcleos de Estudos Brasileiros
<b>ONU</b>	Organização das Nações Unidas
<b>PALOP</b>	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
<b>PE</b>	Parte Escrita (do exame Celpe-Bras)
<b>PLA</b>	Português Língua Adicional

<b>PLE</b>	Português Língua Estrangeira
<b>PLI</b>	Português como Língua Intercultural
<b>PLNM</b>	Português Língua Não Materna
<b>PO</b>	Parte Oral (do exame Celpe-Bras)
<b>PPPLE</b>	Portal do Professor de Português Língua Estrangeira
<b>QECR</b>	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
<b>QuaREPE</b>	Quadro De Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro
<b>RBEx</b>	Rede Brasileira de Ensino no Exterior
<b>Revalida</b>	Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeiras
<b>RIFF</b>	Roteiro de Interação Face a Face
<b>RTP</b>	Rádio e Televisão de Portugal
<b>SEC</b>	Secretaria Especial da Cultura
<b>SESu</b>	Secretaria de Educação Superior
<b>STP</b>	São Tomé e Príncipe
<b>TIC</b>	Tecnologia da Informação e de Comunicação
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância
<b>VOC</b>	Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa



## INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado parte de dois pressupostos fundamentais: o da importância do texto literário enquanto recurso para o ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE)<sup>2</sup>, em uma perspectiva de trabalho tendo por base os gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) e o do impacto político-linguístico dos exames de proficiência que atestam competências em LE. De um lado, sustentamos, ao longo desta tese, que a literatura é um componente de grande pertinência para o trabalho com o ensino de uma língua-cultura, considerada como língua segunda/língua estrangeira (L2/LE), haja vista que os gêneros literários apresentam uma complexidade temática, composicional e estilística maior, sendo marcados sócio-histórico-culturalmente (BAKHTIN, 2003). O contato com a literatura promove a ampliação de horizontes históricos, sociais, políticos, geográficos e situacionais, podendo, ainda, ser um andaime que suscita a identificação, o (re)conhecimento e a representatividade da língua-cultura do aprendente. De outro lado, reconhecemos a importância dos exames de proficiência em língua portuguesa<sup>3</sup>, concentrando-nos mais especificamente no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), na multiplicidade dos seus espaços, como instrumentos que potencializam o acesso social a essa nova língua, tendo grande impacto não somente nos processos educacionais, mas também na vida daqueles que se submetem a tais exames, ou seja, os examinandos, permitindo seu acesso à cidadania, a cargos profissionais, à equivalência de habilitações, a leituras nessa língua, entre outras oportunidades.

Assim sendo, esta tese rastreia a presença de gêneros textuais literários no único exame de proficiência em língua portuguesa reconhecido pelo Brasil, outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) e aplicado no país e fora dele desde 1998, procurando

---

<sup>2</sup> Essa opção terminológica por Língua Estrangeira (LE) é permanente em todo o trabalho. No entanto, alguns teóricos que contemplamos utilizam, em suas citações, terminologias diferentes, como Português Língua Adicional (PLA), Português Para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Português Língua Segunda (PL2). Consoante Christiano (2017), também optamos pela nomenclatura PLE por considerar que é a mais amplamente utilizada e estabelecida. O adjetivo aqui qualifica a língua apenas. Além disso, representa correspondências diretas com outras línguas, como o Francês (FLE - Francês Língua Estrangeira). Ainda segundo Christiano (2017), a língua estrangeira é a que se aprende em um espaço em que ela não é amplamente falada. Em contrapartida, a língua segunda (L2) é aprendida no local em que também é falada.

<sup>3</sup> Além do Celpe-Bras, existem também os exames elaborados pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), sob responsabilidade da Universidade de Lisboa, os quais são reconhecidos e aplicados por Portugal.

compreender qual(is) a(s) concepção(ões) de língua-cultura que neles é(são) privilegiada(s), nomeadamente no que toca à presença/ausência de textos literários, e à forma como estes podem contribuir para a aferição de competências quer linguísticas, quer comunicativas, quer culturais. Acreditamos que os resultados obtidos pela análise feita apontaram direcionamentos para atender à área de avaliação em línguas e à área de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE).

Nosso intuito foi constatar, com esta pesquisa, como o trabalho com o texto literário pode ser uma mais-valia para o diagnóstico de proficiência nos exames, uma vez que é um uso autêntico da língua-alvo e uma representação importante do binômio língua-cultura, no cenário pluricêntrico atual da língua portuguesa (BATÓREO e SILVA, 2012; KEATING, 2019). Este fator, como delimitamos, pode ser, ainda, de grande relevância para a determinação do grau de proficiência de um examinando, uma vez que permite fazer um diagnóstico mais apurado da compreensão e uso de um dado idioma.

Portanto, o objetivo principal desta tese é o de investigar, por meio da análise de matrizes das diferentes edições do exame Celpe-Bras de 2009 a 2018<sup>4</sup>, a presença de gêneros textuais literários, e, dentre eles, os textos predominantes, as tarefas de avaliação propostas a partir deles e os objetivos inerentes ao seu uso. Com isso, tencionamos responder às seguintes perguntas de pesquisa: 1) Há evidências do recurso a textos literários no exame Celpe-Bras?; 2) Se sim, quais gêneros são predominantes e que tarefas avaliativas são propostas aos examinandos?; 3) Que objetivos estão implícitos à utilização de textos literários?. Por essa razão, estabelecemos os seguintes objetivos específicos para a pesquisa: i) rastrear a presença dos gêneros textuais literários no exame Celpe-Bras. ii) identificar e categorizar os gêneros textuais literários são contemplados; iii) analisar as tarefas de avaliação propostas a partir de tais gêneros e o seu contributo para a aferição de competências em PLE; iv) compreender os objetivos subjacentes ao recurso a gêneros literários a partir dos seus contextos de uso.

Este trabalho está estruturado da seguinte forma: os primeiros quatro capítulos são dedicados ao enquadramento teórico das questões de investigação, envolvendo quatro pontos fundamentais. No primeiro, fazemos uma reflexão acerca da situação pluricêntrica do português, destacando o seu potencial como LE, e os seus indicadores de

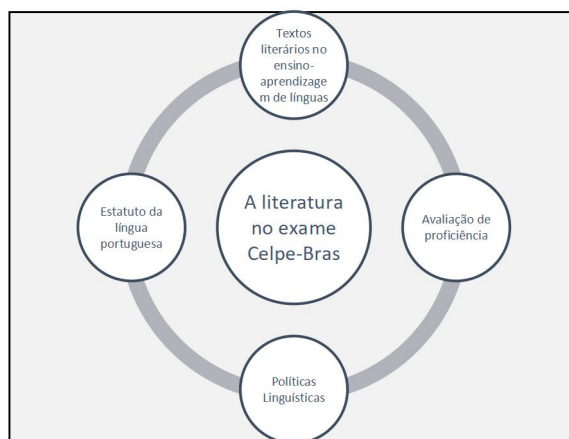
---

<sup>4</sup> Delimitamos esse espaço temporal tendo em conta as constantes mudanças e aprimoramentos no decorrer dos exames e do alinhamento, nos últimos anos, a uma visão dialógica, não somente comunicativa.

veicularidade, entre eles o Celpe-Bras. No segundo, traçamos um panorama das políticas linguísticas mais significativas que vêm contribuindo para ampliar o estatuto do português como LE, nomeadamente ao nível da planificação da aprendizagem e do prestígio, entre outros pontos. Em seguida, no terceiro capítulo, refletimos sobre o contributo dos exames de proficiência para a implementação das políticas assumidas, para depois descrever o Celpe-Bras. Para concluir, discutimos, no capítulo quatro, a importância dos textos literários para o processo de ensino-aprendizagem de LE e o seu potencial como estímulo para a aquisição de conhecimentos linguístico-culturais em português, enquanto língua veicular de diversas culturas.

No quinto capítulo, apresentamos a metodologia do trabalho, propondo um levantamento das propostas avaliativas que tenham como estímulo os gêneros literários na aplicação do exame Celpe-Bras, de 2009 a 2018, em suas edições anuais. E, no sexto capítulo, fazemos a análise dos dados. Por fim, no capítulo 7, propomos as considerações finais e os encaminhamentos futuros. Para tal empreitada, como base teórica para a abordagem de nossos procedimentos metodológicos de pesquisa, exemplificamos com o exposto no esquema abaixo. Após este quadro, pormenorizaremos os pressupostos teóricos que embasam cada um dos capítulos.

#### **Quadro 1-** Esquema teórico para a investigação da literatura no exame Celpe-Bras



Fonte: Elaboração própria

Como vemos no esquema apresentado na figura 1, os elementos se inter-relacionam e a literatura perpassa-os todos, desde o estatuto da língua portuguesa, da planificação de políticas linguísticas até chegar nos instrumentos avaliativos, tais como o Celpe-Bras. Podemos observar que o Celpe-Bras é também um mecanismo de políticas linguísticas (DORIGON, 2016, MARTINS e SCHOFFEN, 2018).

Seguindo a mesma linha do esquema 1, em um primeiro momento, trazemos questões relacionadas com os estatutos da língua portuguesa. Para isso, apoiamos-nos nos trabalhos de Reto (2012), Oliveira (2019), Grayley (2019), entre outros, que consideram a língua em uma perspectiva pluricêntrica. Em um segundo momento, trazemos algumas definições de políticas de língua propostas antes por Calvet (1997), Feytor-Pinto (2010), Feytor-Pinto e Melo-Pfeifer (2018) e Oliveira (2019) para, então, partirmos para um levantamento dos instrumentos de avaliação de competências em línguas estrangeiras (nomeadamente em PLE) já discutidos por Scaramucci (1999, 2000, 2004, 2006, 2014), Schlatter (1999, 2000, 2004), Furtoso (2011) e Quevedo-Camargo (2014).

Na sequência, em nosso quarto capítulo, a tarefa é elucidar as relações estabelecidas entre a literatura e a avaliação, ou seja, a utilização de textos literários nos exames de línguas estrangeiras, propostos antes por Bernardes (2011), Geraldes (2011, 2018), Ramon (2017), González (2018), entre outros, como uma importante contribuição para a aquisição de competências em uma língua-cultura. Além disso, imaginamos que nosso trabalho possa contribuir com pesquisas na área dos estudos literários e de exames de proficiência para que pensemos nas avaliações de certificação de proficiência em uma perspectiva plural e intercultural, bem como para a consequente difusão das culturas brasileiras e dos demais países lusófonos e lusógrafos nesse e em outros contextos.

No quinto capítulo, na metodologia do trabalho, depois de explicarmos a natureza desta pesquisa, os procedimentos e os critérios que utilizamos na análise do corpus, fizemos a recolha dos registros obtidos a partir de uma análise documental dos exames aplicados nos últimos 10 anos (de 2009 a 2018), ou seja, procedemos à organização de dados por meio de categorias estabelecidas (gênero textual, frequência, nível de proficiência, entre outras). Após essa etapa, apresentamos a comparação dos dados seguida de uma análise e comentário crítico, ou seja, dos componentes cultural e literário presentes nos textos literários na Parte Oral e na Parte Escrita do exame Celpe-Bras. Também procedemos a uma análise quantitativa, em que trazemos gráficos para estabelecer um comparativo da presença desses textos frente aos demais.

Em uma última etapa, nas considerações finais, trazemos conclusões e encaminhamentos para o futuro, entre elas a sistematização da realidade rastreada, algumas sugestões para aperfeiçoamento do Celpe-Bras, no sentido de possibilitar maior abrangência, considerando também textos literários mais representativos do português

enquanto língua pluricêntrica, acolhendo exemplos de diferentes países lusófonos/lusógrafos.

Temos como propósito ainda contribuir para a efetiva promoção e difusão da língua portuguesa como língua de prestígio internacional. Una, mas acolhedora de toda a diversidade que comporta.

## **1. O Português, língua pluricêntrica e pluricontinental**

Neste primeiro capítulo, abordamos questões relacionadas com o pluricentrismo da língua portuguesa e sua dimensão pluricontinental na dupla perspectiva histórica e sincrônica. Para tal efeito, apoiámo-nos, entre outros, nos estudos de Guterres (1998), Crystal (2003), Reto (2012, 2016), Oliveira (2013, 2019), Faraco (2016), Ramon (2018), Grayley (2019), Couto (2019) e Correa (2020).

### **1.1 Breve enquadramento sobre a situação da Língua Portuguesa no mundo**

Segundo Reto (2012), a língua é um ativo intangível que se beneficia de economias de rede. Assim, quanto maior o número de utilizadores, maior o benefício que cada um extrai da sua partilha. O autor nos lembra que, como língua materna, a língua portuguesa é a quarta mais falada no mundo, registrando, também, uma das taxas de crescimento mais elevadas na Internet, nas redes sociais, na produção de artigos e revistas científicas e na aprendizagem como segunda língua.

No livro *Novo Atlas da Língua Portuguesa*, Reto *et al.* (2016) mostram-nos que, historicamente, no conjunto das línguas com influência global, dentre elas, o alemão, o chinês, o espanhol e o inglês, a língua portuguesa, como língua materna, teve o crescimento mais acentuado, com grande margem do inglês e do espanhol, línguas que a seguem. Por exemplo, em 1500, a população portuguesa, antes da presença significativa de portugueses em outras latitudes, era estimada em apenas um milhão de habitantes. Em 2015, os oito países que compõem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) tinham 274,9 milhões de habitantes, representando 3,7% da população mundial. Além desses dados, quanto à sua localização geográfica, esses países, distribuídos em quatro continentes, contribuem para que a língua portuguesa seja a única língua global usada por falantes oriundos de países sem fronteiras terrestres entre si.

Reto *et al.* (2016) também destacam que a importância das diásporas de língua portuguesa não se avalia apenas pelo seu tamanho absoluto, mas também pela expressão numérica dessas diásporas em relação às populações dos países de origem. Cabo Verde, por exemplo, é o que mais se destaca porque tem uma diáspora que representa mais de um triplo da sua população residente, sendo, assim, uma das mais expressivas diásporas mundiais. As de Portugal e de São Tomé e Príncipe também são muito elevadas. Em

contraposição, Angola e Brasil têm porcentagens muito baixas em comparação com suas populações nacionais.

Segundo o mesmo estudo, até ao final do século XXI, a posição geoestratégica mundial da língua portuguesa vai alterar-se em termos significativos. De acordo com estimativas das Nações Unidas, em 2100, Angola e Moçambique terão, em conjunto, mais de 260 milhões de habitantes, ultrapassando largamente o Brasil que, a partir de 2050, verá a sua população começar a diminuir. Mesmo assim, estima-se que, em 2050, o português terá quase 400 milhões de falantes e, em 2100, mais de 500 milhões.

Conforme aponta Grayley (2019), o português ocupa uma posição sólida entre as dez línguas mundiais mais importantes pelo número de falantes de língua materna e presença global, mas apresenta como debilidades a economia e o número de falantes de português como língua segunda. Assim, independentemente dos critérios utilizados para ordenar a importância de uma língua, o português mantém uma posição sólida entre os dez idiomas mais importantes. Entre os critérios avaliados pelo estudo apontado por Grayley estão o número de falantes de língua materna (L1) e L2; o impacto global (economia, recursos naturais, comunicação, influência mundial) e o potencial de cada língua. No entanto, segundo a autora, o português pode ter seu potencial otimizado para muito mais falantes.

Refletindo sobre as condições de uma maior difusão do português a nível mundial, Reto *et al.* (2020) apontam como “primeira grande fraqueza” as fragilidades econômicas dos Estados que integram a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Angola e Moçambique, os grandes países africanos, enfrentam, ainda, níveis de desenvolvimento econômico e humano muito abaixo do seu potencial e o Brasil não teve o crescimento econômico previsto. E Portugal, um dos países mais atingidos pela crise econômica mundial de 2008, apenas em 2015 começou a alcançar os níveis de desenvolvimento de antes da crise. Diante de toda essa fragilidade econômica, resulta uma falta de investimento “em larga escala” em políticas de língua em toda a CPLP.

De acordo com Crystal (2003), “uma língua atinge *status* genuinamente global quando ela desenvolve um papel especial que é reconhecido em todos os países”<sup>5</sup> (CRYSTAL, 2003, p. 3)<sup>6</sup>. Assim como o autor, acreditamos que o português é uma língua internacional, pela relação que existe entre os países que a compartilham e usam,

---

<sup>5</sup> “A language achieves a genuinely global status when it develops a special role that is recognized in every country” (CRYSTAL, 2003, p. 3).

<sup>6</sup> Todas as traduções indicadas neste trabalho são de nossa responsabilidade, exceto quando for indicado o (a) tradutor(a).

e não global, em contraposição à língua inglesa, presente em vários âmbitos e em mais de 70 países, também por diferentes razões e finalidades. No caso da língua portuguesa, existe ainda um distanciamento entre o espaço ocupado por ela e o que lhe é atribuído por discursos políticos que permanecem apenas teoricamente, uma vez que, muitas vezes, não há ações que a caracterizem como pluricêntrica, tais como as seguitentações e nomenclaturas português angolano, português brasileiro, português de Portugal ou europeu e outras. No entanto, é a presença da língua em organizações regionais, em diferentes continentes, que a promove internacionalmente.

Alinhado a esse pensamento, o linguista brasileiro Carlos Alberto Faraco (2009) reconheceu desde sempre a importância da CPLP para promover internacionalmente a língua portuguesa, não deixando essa tarefa a cargo da iniciativa particular da Academia Brasileira de Letras. Assim, a propósito dessa comunidade, pontua,

[...] Estamos construindo (é verdade que a duras penas) uma necessária ação conjunta nessa área. Não cabe mais olhar para a língua numa perspectiva apenas nacional. É preciso pensá-la como uma língua internacional e patrimônio coletivo dos oito países que a têm como oficial. [...] No plano internacional, só um órgão do Estado pode falar pelo Estado brasileiro, jamais uma entidade privada (FARACO, 2009, pp. 1-2).

Esse apontamento de Faraco pode se estender a qualquer outro país, ou seja, a promoção de uma língua deve ser prioridade e compromisso dos governos. Portugal, conta com o Camões Instituto da Cooperação e da Língua em Portugal (Camões IP), criado em 1992 e a que nos referiremos mais detalhadamente adiante neste mesmo capítulo. Porém, apesar de serem instituições privadas, muitas Academias de Letras ajudam a impulsionar o idioma.

Como bem refere Grayley (2019), é importante, contudo, refletir que esse projeto de internacionalização da língua portuguesa causa impacto em outras populações, na projeção de outras línguas. Alguns países estão a construir sua própria identidade, em outro ritmo, que não o do “imposto” pela língua portuguesa. Assim, apesar de a história oficial enfatizar a questão da alteridade (pluralidade, diversidade) promovida pela lusofonia relativamente a outras línguas que convivem com o português, Mendy (2003) nos convida a refletir que a imposição de uma variedade da língua foi feita de uma maneira agressiva. Para corroborar tal afirmação, o autor traz Mondlane (1969), que, já na década de 1960, pontuava:

A história e a cultura guineense (ou africana) foram totalmente ignoradas, dado que o objetivo era criar povos africanos que apenas falassem português, incorporando e seguindo o cristianismo com tanto fervor nacionalista como



os próprios cidadãos portugueses da metrópole.<sup>7</sup> (MONDLANE, 1969, p. 60 *apud* MENDY, 2003, p. 50).

Segundo Grayley (2019), a aculturação sempre esteve presente no universo português na África, uma vez que, para avançar econômica e socialmente, era política oficial do Estado Novo (Salazarismo) que o “assimilado” se interessasse e dominasse a norma culta portuguesa e seus aspectos culturais. Acresce ainda a esse cenário o fato de Angola e Moçambique possuírem muitos recursos naturais e uma posição geoestratégica importante no cenário mundial. Se as projeções demográficas se concretizarem, haverá um crescimento substancial do número de falantes da língua portuguesa, dado, sobretudo, nos países africanos da comunidade lusófona.

Por isso, em termos de difusão de língua segunda, e não em detrimento de línguas maternas, citamos Reto *et al.* (2020, s/n), para quem “torna-se urgente que os diversos estados da CPLP, com particulares responsabilidades para Portugal e Brasil, disponibilizem recursos que permitam efetivar uma política de língua que vá muito para além do ensino como língua das diásporas, de herança ou de cultura”, uma vez que, detentora da sexta/sétima posição mundial em número de falantes maternos (com perspectivas de duplicação até o fim deste século) nela deva-se investir recursos com maior ambição. Assim, há necessidade de desenvolver um ensino sólido, expressivo, de português como língua estrangeira em mais países e comunidades do que as atualmente abrangidas pela rede Camões IP ou pelos Centros Culturais Brasileiros (CCB), motores do pluricentrismo da língua<sup>8</sup>.

Entretanto, Grayley (2019) aponta que, apesar de a missão do Camões IP ser divulgar e promover o português no estrangeiro, como língua de comunicação internacional, principalmente em níveis socioeconômicos e nacionais, nota-se que há algum isolamento perante a internacionalização do português, ou seja, aos demais países da CPLP. O mesmo acontece com os CCB. Assim, acreditamos que institutos de cooperação ou centros culturais poderiam trabalhar em consonância, promovendo a integração e colaboração dos demais países que compartilham a língua, justificando o alcance da língua numa perspectiva de internacionalização.

Neste sentido, é importante pensar numa política comum para os exames de proficiência. Estas políticas linguísticas poderiam se efetivar genuinamente por meio da

---

<sup>7</sup> “Guinean (or African) history and culture were totally ignored. Since the objective was to create ‘an African people speaking only Portuguese’, embracing Christianity, and as intensely nationalist Portuguese as the metropolitan citizens themselves” (MONDLANE, 1969, p. 60 *apud* MENDY, 2003, p. 50).

<sup>8</sup> Os dois órgãos, o Camões IP e os CCB serão detalhados no capítulo 2.

Literatura (seja por meio de canções ou dos inúmeros recursos textuais que os países de língua portuguesa dispõem) reunida em exames do ensino de PLE.

## 1.2 O português como língua internacional e intercontinental

Sendo língua oficial dos nove países da CPLP e da Região Administrativa Especial de Macau (até 2049), o português é falado em quatro continentes. A CPLP tem, também, mais de vinte países observadores<sup>9</sup> ao redor do mundo. É, ainda, idioma falado por seis milhões de falantes da diáspora, e em cinco blocos econômicos regionais, e por isso, tem características de uma língua internacional.

As línguas internacionais, segundo Calvet (2007), são sustentadas cada vez mais por falantes de outras línguas; crescem em seu grau de veicularidade, uma vez que são progressivamente faladas por não nativos; conectam múltiplos espaços; transformam normas; sua funcionalidade é mais importante do que sua monumentalização; e são gradativamente usadas em contextos multilíngues.

Assim como o autor, vemos a necessidade de nos perguntarmos se estamos enxergando o português como língua internacional. E, mais do que isso, se estamos avaliando, planejando exames que promovam nossa língua como internacional, bem como trabalhando nos mesmos para deixar acessível sua funcionalidade.

Segundo Oliveira (2019), até o ano de 2013, a língua portuguesa ocupava oficialmente 10,7 milhões de km<sup>2</sup> e tinha de 221 a 245 milhões de falantes como L1 ou L2. O autor considera ainda que se trata de um idioma que cresce moderadamente, com menor expressão na Europa e na Ásia, com taxa intermediária na América do Sul e elevada na África Meridional. Oliveira lembra-nos também de que, durante uma década e meia, de 1975 a 1990, o mundo de língua portuguesa esteve dividido politicamente em

---

<sup>9</sup> Designação de um país observador em: <<https://www.cplp.org/id-2765.aspx>>. Acesso em: 4 jun. 2020. A categoria de Observador Associado partilha dos respectivos princípios orientadores [da CPLP], designadamente no que se refere à promoção das práticas democráticas, à boa governação e ao respeito dos direitos humanos, e o prosseguimento, através dos seus programas de governo, de objetivos idênticos aos da Organização, mesmo que, à partida, não reúnam as condições necessárias para serem membros de pleno direito da CPLP. As candidaturas deverão ser devidamente fundamentadas de modo a demonstrar um interesse real pelos princípios e objetivos da CPLP. Os Observadores Associados poderão participar, sem direito a voto, nas Cimeiras de Chefes de Estado e de Governo, bem como no Conselho de Ministros, sendo-lhes facultado o acesso à correspondente Documentação não confidencial, podendo ainda apresentar comunicações desde que devidamente autorizados.[...] Na X Conferência de Chefes de Estado e de Governo, realizada a 23 de Julho de 2014, em Dili, foi atribuída a categoria de Observador Associado à Geórgia, a República da Namíbia, República da Turquia e o Japão.

dois, dificultando e adiando o desenvolvimento das relações entre os países lusófonos e destes com o mundo. Nesse espaço temporal, o idioma não tinha perspectivas internacionais de coexistir e, mais, dividir o espaço com as demais línguas internacionais.

Oliveira (2013) aponta ainda a entrada de Portugal na União Europeia (1986), como fator que distanciou, ainda mais, Portugal do Atlântico, e, conseqüentemente, relegou para segundo plano as relações deste país europeu com os demais países da lusofonia. Por outro lado, em 1992, o Brasil, juntamente com outros países da América do Sul - Argentina, Paraguai, Uruguai - fundou, a partir do Tratado de Assunção, o Mercado Comum do Sul (Mercosul), dando, assim, protagonismo à relação e à integração sul-americana.

A influência brasileira em Portugal pôde ser observada após o 25 de Abril, mais precisamente no ano de 1977, quando foi exibida a primeira telenovela brasileira (*Gabriela, Cravo e Canela*<sup>10</sup>) em Portugal, dando-se início ao processo de “Normalização Democrática” (ciclo que só se alterará com o fim do monopólio estatal e a abertura dos canais privados em 1992). A telenovela brasileira passou a constituir uma parte fundamental da estratégia de fidelização de audiências, inaugurada pela Rádio e Televisão de Portugal (RTP), que consistia na sua emissão diária em horário nobre.

Assim, a cultura brasileira, a partir da metade da década de 1970, esteve presente cotidianamente em Portugal. E não somente por meio das telenovelas, mas também pela música popular brasileira (MPB), entre seus maiores representantes Tom Jobim, Vinícius de Moraes e Chico Buarque, bem como por meio da coleção de clássicos “Livros do Brasil” (editora fundada em 1944, comprada pela Porto Editora), que trazia, entre os autores brasileiros, Clarice Lispector, Erico Veríssimo e Lygia Fagundes Telles.

Por outro lado, a influência da cultura portuguesa no Brasil chegava apenas através dos meios literários, pela escolarização, nos contextos letrados. Raramente a partir de músicas ou programas televisivos, não podendo ser considerada expressiva. Podemos dizer que até hoje ela acontece pela influência da gastronomia e dos livros de autores clássicos e contemporâneos e, mais recentemente, por meio do futebol, embora, de alguns anos a esta parte, faça-se sentir também, por meio da presença de atores portugueses no mercado do áudio-visual brasileiro, em uma estratégia de miscigenação com alcance dos dois lados do Atlântico.

---

<sup>10</sup> Obra homônima do livro de Jorge Amado.

No cenário descrito anteriormente, com a dispersão das culturas brasileira e portuguesa, o inglês emergiu como língua una, que podia coibir a existência das demais. Oliveira (2013) aponta dois livros (do ano de 1997) como *English as a global language*, de David Crystal, e *The future of English*, de David Graddol, para justificar esta perspectiva, do inglês como língua que foi impulsionada a estatuto internacional, pluricêntrico, sobretudo quando falada por falantes não nativos.

O ano de 2001, segundo Oliveira (2013), pelas crises que foram engendradas (um exemplo seria o “11 de Setembro”), reorganizou as relações internacionais entre países e deu perspectivas internacionais para a língua portuguesa, trazendo, conseqüentemente, maior projeção ao idioma e reavivando e reacendendo antigas discussões. Nessa esteira, foi retomada a Cimeira dos Chefes de Estado e de Governo dos Países de Língua Portuguesa (que aconteceu em 1989), para que pudessem trazer à tona o movimento inaugural que envolvia os governos do Brasil, dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) e de Portugal, e que possibilitou a criação formal do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP).

Oliveira (2013) ressalta que nessa primeira reunião foi suscitado o ideal de uma comunidade geolinguística que beneficiasse a todos. Assim, no ano de 1996, a CPLP era oficialmente criada, assentada em três pilares: a língua, o rearranjo político e a cooperação internacional.

Os anos de 1989 a 2019 representam, para Oliveira (2019), a transição da língua portuguesa do estatuto de um idioma nacional para internacional. Esses 30 anos de transição foram marcados pelo reconhecimento de outras línguas (no caso do Brasil, pelas inúmeras línguas indígenas, pela Língua Brasileira de Sinais (Libras) e pelas línguas dos imigrantes e, quanto a Portugal, pelo mirandês e pela Língua Gestual Portuguesa (LGP). Com a sua internacionalização, a língua foi mantida por espaços outros que não os de seus países ou falantes nativos, mais sustentada por sujeitos multilíngues. Portanto, Oliveira (2019) aponta ainda outros fatores que demonstram esta transição: a veicularidade da língua, ou seja, o papel dos não nativos na veiculação e representatividade da língua.

Nessa mesma esteira, e em perspectivas atuais, as línguas internacionais promovem abertura, oportunidades e conectam múltiplos espaços, e, por isso, são também mais funcionais ou operam a fim de atender objetivos específicos e, por isso, estão menos monumentalizadas, sacralizadas, não se configurando apenas como fatores de identidade ou “monumento” de uma nação. Além disso, quando são línguas oficiais

de mais de um país, conforme Oliveira (2019), as demandas internacionais acabam por transformar seu modo de gestão e seu sistema de normas, deixando obsoletos os modos de funcionamentos anteriores. São, também, usadas cada vez mais em contextos plurilíngues, havendo, por parte de seus falantes, em contextos multilíngues, um aumento da percepção de sua importância, que ajuda a impulsioná-las.

Para Calvet (2010), o valor de uma língua pode ser medido em termos geopolíticos. Assim, o autor propõe um barômetro para as línguas, argumentando que o valor geopolítico de uma língua pode ser medido segundo dez fatores: número de falantes; entropia; veicularidade; oficialidade; traduções; prêmios literários internacionais; artigos na *wikipedia*; índice de desenvolvimento humano (IDH); taxa de fecundidade e taxa de uso da internet.

Calvet (2010) especifica que a entropia (conceito emprestado da físico-química) seria a forma como uma língua está concentrada. Assim, quanto mais disseminada for a língua entre países/regiões, maior a entropia. O cálculo da desordem de um sistema (entropia) não está associado a um número global de falantes, mas à dispersão de uma língua, ao modo como os falantes estão “repartidos” em região(ões) onde essa língua é falada. A veicularidade, o terceiro critério proposto, seria o contrário de vernacularidade, isto é, a língua funciona como veículo, como meio de comunicação exógeno, pois, para além de seus falantes nativos, há falantes que investem em sua formação para aprenderem. O quarto critério diz respeito a seu estatuto de oficialidade, ou seja, em quantos países é oficial e com quantos estabelece relações em diferentes níveis e parcerias, como a inserção em blocos de livre comércio. O quinto relaciona-se com sua tradução interna e externa, se é língua-fonte ou língua-alvo de traduções, traduzida ou doadora de conteúdos para a humanidade. Para além dos prêmios internacionais, que visibilizam essa língua, sejam o prêmio Nobel ou outros, o sexto critério relaciona-se com a quantidade de artigos da *Wikipedia* produzidos pela comunidade dos seus falantes, o que pode traduzir seu nível de letramento ou literacia naquela língua. Os três últimos critérios seriam o IDH, que pode medir o consumo cultural de uma língua, não se restringindo a outros indicadores básicos; a taxa de fecundidade por mulher ao longo dos anos e, por último, a taxa de penetração na internet, ou seja, o quanto ela é oportunizada ou acessível para os falantes de determinada língua.

Para Oliveira (2013), que traça um percurso histórico desde a Guerra Fria, para os países de língua portuguesa, “o processo de construção dos Estados Nacionais de língua oficial portuguesa e suas opções de inserção internacional levaram a divisões no

modo de gestão da língua, [...] disfuncionais no contexto do século XXI” (OLIVEIRA, 2013, p. 53).

Por outro lado, o autor moçambicano Mia Couto (2007), ao ser questionado a respeito de sua visão sobre a lusofonia, advoga,

Os lusófonos são pensados e falados do seguinte modo: Portugal, Brasil e os PALOP. Surgimos como um triângulo com vértices um no Brasil, um em Portugal e um terceiro em África. Ora, os países africanos não são um bloco homogêneo que se possa tratar de modo tão redutor e simplificado. Não se pode conceber como uma única entidade os 5 países africanos que mantêm, entre si, diferenças culturais sensíveis. As nações lusófonas não são um triângulo, mas uma constelação em que cada um tem a sua própria individualidade. [...] a lusofonia deve ser um polo de diversidade criativa não apenas no plano linguístico, mas cultural, político e filosófico. A nossa força não se traduz apenas na quantidade de falantes espalhados pelo mundo. Seremos fortes apenas se produzirmos um pensamento próprio, original e interventivo (COUTO, 2007)<sup>11</sup>.

Apesar de sua visão crítica sobre o monolitismo de abordagem ao continente africano, Mia Couto também expõe questões que o incomodam quanto ao posicionamento dos próprios países africanos:

[...] Reclamamos que a língua não tem dono e que a lusofonia é de todos, mas ficamos à espera que seja Portugal ou o Brasil a tomar a iniciativa. Escusamo-nos na falta de recursos, mas nem sempre usamos os primeiros grandes recursos que são a originalidade e a imaginação. (COUTO, 2007).

Em 2009, Mia Couto também chamava a atenção para a lusofonia como um lugar sem voz, sem o conhecimento nem o reconhecimento das semelhanças e das diferenças dos demais, nos vastos espaços (cultural, geográfico, político, econômico) dos países de língua portuguesa.

Em entrevista a Monica Grayley (2019), o autor moçambicano advoga a pluralidade das lusofonias como a mais produtiva em termos históricos, em que há uma sinergia que se alinha para que a língua não seja absoluta e excludente. Também adverte para o fato de que há muitas pessoas chamadas lusófonas que não o são efetivamente, sendo consideradas erroneamente lusófonas por serem provenientes de países onde o português é língua oficial, mas não o têm como língua. Couto acredita que a “necessidade” de legitimar a chamada lusofonia leva a que se insista na existência de 200 milhões de falantes do português. Sabemos que não é verdade. A língua pode ser um fator de união, mas as histórias não.

---

<sup>11</sup> Esta citação e a seguinte foram retiradas da alocação produzida na *Conferência Internacional sobre o Serviço Público de Rádio e Televisão no Contexto Internacional: A Experiência Portuguesa*, no âmbito dos 50 anos da RTP, realizada no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, no dia 19 de junho de 2007. Disponível em: <<https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/lingua-portuguesa-cartao-identidade-dos-mocambicanos/1279>>. Acesso em: 17 set. 2020.

Assim, mantemos o posicionamento de que o português é uma língua internacional<sup>12</sup>, uma vez que é, cada vez mais buscada por falantes não-nativos. Seus exames oficiais de proficiência, o Celpe-Bras e os exames do CAPLE, confirmam essa perspectiva internacional, uma vez que são aplicados cada vez mais em países que não o de língua portuguesa.

Segundo Reto *et. al* (2020), raras são as línguas que têm o estatuto de global. Para os autores, esse estatuto está diretamente ligado com seu impacto global, ou seja, pelo número de países em que é língua oficial, bem como a dispersão geográfica desses países em termos continentais e seu impacto nas artes e nas redes sociais.

Para os autores, uma língua global preenche dois de três requisitos: “(i) ser língua oficial das Nações Unidas (ii) ser língua oficial em pelo menos três países e ser língua primeira ou segunda falada por mais de 200 milhões de pessoas” (RETO *et al.*, 2020, p. 20). Quanto ao caráter internacional da língua portuguesa, os autores expõem que essa promoção da língua está associada “à intenção de conseguir que a língua seja utilizada, por exemplo, em organizações internacionais” (RETO *et. al*, 2020, p. 99). Nesse sentido, acreditamos que o português também é uma língua internacional, pois é também língua oficial em muitas organizações internacionais.

Quando trouxemos à tona a discussão a partir do ponto de vista de Faraco, indagamos se promovemos exames que projetam nossa língua como internacional, para deixar visível sua funcionalidade. Portanto, questionamos novamente: em que medida nossos exames internacionais contemplam essa internacionalização do idioma? Consideramos que ela seja possível por meio de autores e textos nacionais e internacionais, por meio de obras literárias, de letras de canções, de propagandas e tirinhas propostas para os diferentes contextos da língua portuguesa.

### 1.3 O bicentrismo Brasil *versus* Portugal

---

<sup>12</sup> Os estatutos global e internacional podem definir, segundo os teóricos que citamos nesta tese, a posição atual da língua portuguesa. No entanto, elas não são sinônimas, uma vez que seus critérios para a denominação desse estatuto são diferentes. Quando nos referimos à língua portuguesa, julgamos que ela pode ter ambas nomenclaturas, visto que estas são criadas a partir de diferentes perspectivas para sua polivalência, ou seja, para os diferentes ambientes em que ela é requerida. O que julgamos importante neste trabalho é refletir se ela pode ser considerada uma língua pluricêntrica.

A evolução demolinguística da língua portuguesa no século XXI traz consigo o bicentrismo normativo entre Brasil e Portugal. De um lado, a colônia, que impulsiona a língua devido à sua expansão geográfica e populacional. De outro, a metrópole, que influenciou as variantes dos demais países da CPLP. Não podemos negar esse bicentrismo evidente. Para Oliveira (2019), a norma implica uma variedade equipada da língua, ou seja, seus equipamentos seriam os certificados de proficiência internacionais e todas as demais instituições, por exemplo, o IILP, os CCB, o Camões IP, sendo ainda aparatos governamentais e os serviços dedicados à normalização da língua e à construção de instrumentos que validam a proficiência linguística de um indivíduo, a partir de leis ou procedimentos oficiais.

Visto que as normas são construções, intervenções propostas por uma língua estandardizada, Oliveira (2019) propõe quatro momentos pelos quais tal estandardização passa. O primeiro deles seria a seleção, que é regida pelo contexto histórico-social de determinada época. O autor nos lembra, como exemplo, que a escolha do português no século XII, nesse sentido, foi feita a partir da localidade da corte portuguesa, ou seja, da variedade de Coimbra, que era a capital do reino e, por isso, determinou a variedade padrão/estândar. A segunda etapa seria a codificação, ou seja, a sistematização da variedade linguística, gramatical. E a terceira, o processo de implementação, ou seja, o contexto escolar. Oliveira (2019) relembra-nos de que o grau de propagação do português foi baixo nos 350 anos de relação colonial com suas ex-colônias, uma vez que o Estado deixava essa difusão, nas colônias, a cargo da igreja. E, quanto ao processo de escolarização a partir da língua, ele começou muito tardiamente: apenas no século XIX, em Portugal, e no século XX, no Brasil<sup>13</sup>. O quarto ponto seria a elaboração de materiais, de novos usos, novos guias linguísticos, o que é possível através dos meios de comunicação, como os jornais, e, também, pela publicação de textos, livros, dicionários e afins pelos linguistas.

Vemos, nos exemplos citados, a participação mais efetiva do Brasil e de Portugal quanto às políticas de língua. Nesse sentido, confirmando o bicentrismo luso-brasileiro, coexistem dois processos oficiais de certificação da norma linguística-cultural, que, entretanto, não se reconhecem entre si, ou seja, a um examinando que tenha seu nível avaliado no Brasil, não lhe é, automaticamente, conferido o mesmo nível, uma vez que deve fazer o exame em Portugal, e vice-versa. Assim, até hoje, não há

---

<sup>13</sup> Em 1889, 98% da população brasileira era analfabeta. Este fenômeno acontecia pela massificação escravagista (FEYTOR-PINTO, 2010).



instrumentos que estabeleçam normas comuns aos países de língua portuguesa, nem programas conjuntos dos governos para o contexto da CPLP. Podemos, então, deduzir que a língua, por mais que caminhe para sua internacionalização, não circula e não é veiculada em sua normatização, implementação e elaboração como um todo (Oliveira, 2019). Como exemplo prático, um médico congolês, que tenha feito um exame de certificação internacional no Brasil, não pode atuar em Portugal (e em outros países da CPLP).

Há, no entanto, como vimos anteriormente, projetos comuns entre os países, como o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC)<sup>14</sup>, que adveio do Acordo Ortográfico (AO) idealizado nos princípios dos anos de 1990. Essa mudança de perspectiva teve, conseqüentemente, vários tipos de impactos, sejam eles no ensino ou na aprendizagem da língua portuguesa enquanto língua internacional.

Oliveira (2013) também nos mostra como Brasil e Portugal se posicionaram (enquanto estados-nação em seus interesses nacionais) sobre a normatização divergente do português durante o século XX, não envolvendo os demais países da CPLP, enfatizando ainda a importância do AO para a consolidação de um novo modelo de gestão da língua portuguesa. Esse acordo não está fundamentado no biculturalismo Brasil *versus* Portugal, mas, além destes, conta com a representação dos demais países da CPLP, ainda que só formalmente.

Oliveira (2019), ao nos apresentar o histórico da língua portuguesa, pontua que é importante pensar que o português surgiu num contexto de bilinguismo em que duas línguas eram utilizadas com objetivos ou contextos diferentes, ou seja, numa diglossia partilhada com o latim (que durou muitos anos). Assim, o português deixou a condição de vernáculo para a de uma língua veicular, ou seja, veículo de comunicação utilizado pelos cidadãos, o que resultou em sua ortografia variável, definida pelo seu uso, e não pelo Estado.

O autor retoma a evolução da língua em uma perspectiva colonial e mostra sua posição de “companheira do Império”. Ele relembra o exemplo espanhol, citando a primeira gramática desse idioma, por exemplo, feita pelo filólogo espanhol António de Nebrija, e oferecida à rainha Isabel. Este caso exemplifica a “oficialização” da língua, uma vez que, quando não era validada pela corte, era validada pela Igreja, já que a prioridade da época (e em muitos casos até hoje!) era cristianizar e civilizar o povo, para que este não tivesse acesso à língua e aos modos de viver do Império. Portanto, no

---

<sup>14</sup> <https://iilp.cplp.org/voc/>

projeto colonial, o controle é feito pela religião, uma vez que não se separa Estado e Igreja, o que ajuda a prolongar a permanência do latim até o século XVIII, já que a legislação linguística era fragmentada por Estado e Igreja, por meio de tratados, no primeiro caso, e das missas e demais cerimônias, no segundo.

No período colonial dos séculos XVI-XVIII, apesar do contexto de opressão e escravatura, houve intenso trânsito de vocabulário entre culturas e o surgimento de línguas como os pidgins, os crioulos, os patoás, as línguas afro-brasileiras, bem como os consequentes produtos culturais que advieram delas (FEYTOR-PINTO, 2010). Os anos de 1910 e 1911 marcaram a proclamação da República Portuguesa e sua ruptura ortográfica com o Brasil, gerando, segundo Oliveira (2019), um trauma na língua, demandando 80 anos de esforços conjuntos que culminaram numa reunificação jurídica da ortografia selada pelo AO de 1990, que teve como motivação inicial necessidades econômicas baseadas na publicação e comércio de livros, e não propriamente preocupações linguísticas.

É importante pensar que a reflexão sobre uma ortografia “comum” traz consigo a discussão sobre as variantes nacionais, regionais, locais, e que a democratização do espaço linguístico tem demanda emergente e universal. No ano de 2002, após sua independência, Timor-Leste aderiu ao AO. Em 2007, São Tomé e Príncipe o ratificou. Assim, em 2009, ele entrou em vigor, mas sua implementação só aconteceu em 2015.

Assim como Grayley (2019), reconhecemos que as redes sociais e a tecnologia diminuíram distâncias entre os países e povos lusófonos, reforçando a prática da língua portuguesa, mesmo que as formas e as variantes divirjam um pouco. Portanto, é importante que trabalheamos sincronicamente, acompanhando o cenário virtual da língua portuguesa, uma das línguas mais faladas na internet. Assim, juntos, podemos ajudar a promover a língua e seu estatuto.

Porém, é importante não perder o foco da valorização das línguas que coexistem na lusofonia. Na Carta de Maputo<sup>15</sup>, escrita em 2011, a propósito da diversidade linguística da CPLP, há recomendações que incluem a promoção de todas as línguas locais, além do português.

Quanto aos papéis do Brasil e de Portugal na promoção da língua portuguesa e desse bicentrismo assumido, que pode ser também um entrave para a difusão da língua, o professor e linguista Carlos Alberto Faraco acredita que as ações não avançam,

---

<sup>15</sup> Disponível em: <<https://coloquioslusofonia.blogspot.com/2011/10/carta-de-maputo-iilp.html>>. Acesso em: 17 set. 2020.

principalmente devido a duas questões importantes. Por um lado, “a resistência portuguesa de abrir o flanco para o Brasil, do outro lado, a posição brasileira de não avançar se Portugal não avançar” (FARACO, 2011 *apud* GRAYLEY, 2019, p. 178)<sup>16</sup>. Para Faraco, o Brasil, mesmo tendo condições para assumir tal liderança, não a assume. E Portugal, para não parecer neocolonial, sobretudo na África e no Timor-Leste, não avança. Assim, cria-se um cabo de forças, não havendo cooperação ou um centro que impulse a política.

Além das questões apontadas por Faraco, há também outros fatores elencados anteriormente pelo escritor Mia Couto (2007), quanto à abertura de Portugal frente ao Brasil e a autonomia do Brasil perante Portugal, que não contribuem para avançarmos multiculturalmente, enquanto comunidade. Nesse aspecto, tanto os brasileiros quanto os africanos, timorenses e macaenses devem confrontar-se quanto a abandonar a vitimização e a inércia à espera de que injustiças passadas sejam recompensadas. Pelo contrário, é importante que tenhamos em mente que a energia e a motivação são essenciais e devem se voltar para criarmos alternativas, para promulgarmos novas ideias, projetos em comum e produzirmos, inventarmos, nossa própria riqueza e originalidade.

Nesse sentido, acreditamos ser uma importante contribuição para este debate o ponto de vista do ex-primeiro-ministro de Portugal e atualmente secretário geral da ONU, António Guterres (1998), sobre a posição luso-brasileira dentro da CPLP,

É necessário que tenhamos a capacidade, e, porventura, até a humildade, de compreender que não há uma política lusófona, de afirmação da lusofonia e de afirmação da língua portuguesa, que não passe por uma aliança com o Brasil. Pretender afirmar a língua portuguesa no Mundo contra o Brasil (cujas telenovelas são transmitidas em mais de cem países) é uma atitude de puro suicídio. O que faz sentido e tem lógica é o reforço de uma estratégia de agregação do conjunto dos países da CPLP e o estabelecimento, com o Brasil, com o compromisso indispensável das duas partes, de uma estratégia comum de defesa e afirmação da nossa língua no quadro mundial. [...] (GUTERRES, 1998, p. 14).<sup>17</sup>

Apesar de não serem ainda postas em prática, as palavras de Guterres apontam para importantes ações bilaterais entre os dois países e para as demais relações com os países da CPLP. Grayley (2019) destaca o fato de que, politicamente, os dois países têm papéis que divergem quanto ao gerenciamento da língua portuguesa, e protagonizam momentos de cooperação e de concorrência, bem como outras nações (Inglaterra e

<sup>16</sup> Disponível em: <[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4772/6/TD\\_MonicaVillela\\_UA%20Editada.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4772/6/TD_MonicaVillela_UA%20Editada.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2020.

<sup>17</sup> Disponível em: <[https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/1484/1/NeD87\\_AntonioGuterres.pdf](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/1484/1/NeD87_AntonioGuterres.pdf)>. Acesso em: 17 set. 2020.

Estados Unidos, por exemplo). Preferimos seguir na linha de pensamento do escritor brasileiro Antônio Houaiss (1985), quando defende a necessidade de uma ‘língua comum’ para melhor convivermos, entendermo-nos e mantermos nossos saberes adquiridos e acumulados.

Da fala do autor depreendemos que uma política comum para a lusofonia não só contribui para que o projeto de difusão da língua se concretize e seja firmado em sua diversidade, mas também redimensiona a influência política dos países que falam a língua, e de todas as suas redes e parcerias. Grayley (2019) acredita que, devido à proximidade das relações históricas entre o Brasil e Portugal, “elas necessitam de uma política forte que a as alimente, [...] de uma aliança estratégica” (GRAYLEY, 2019, p. 136).

Sabemos que a promoção da lusofonia e as alianças entre todos os países, sem concorrência, só vêm a amalgamar as relações e deixá-las ainda mais fortalecidas. Além da herança comum, que é a língua, interesses econômicos, políticos e de sobrevivência estão em causa, sempre. Portanto, corroboramos Grayley (2019), quanto à relação que estabelece entre a circulação do português no mundo e sua conseqüente pungência, de que “ao aumentar a influência do português no mundo, as nações lusófonas veem crescer também sua própria influência e ganham força em suas relações com outros países, mas também nas relações entre si” (GRAYLEY, 2019, p. 145). Isso quer dizer que, uma vez fortalecido o idioma no continente africano e no asiático, com Timor-Leste e Macau, sustenta-se o poder político dos demais membros da CPLP, conseqüentemente, da língua-comum. Grayley (2019) cita a reflexão proposta por Couto (2019) quando elucida que promover o português não é suficiente no contexto da CPLP. Segundo o autor, o que se faz necessário é “ampliar o conhecimento das relações multilaterais eficientes das nações que falam o idioma” (GRAYLEY, 2019, p. 146).

Faraco (2016) posiciona-se quanto aos importantes desafios para a afirmação do português enquanto língua pluricêntrica partilhada por vastas comunidades geograficamente distantes e socioeconomicamente heterogêneas:

o efetivo destaque internacional futuro da língua portuguesa na galáxia das línguas dependerá de as sociedades que a falam melhorarem substancialmente seus índices socioeconômicos e culturais; sofisticarem suas economias; desenvolverem seus recursos de ‘reserva gráfica’ (...); e, por fim, se projetarem como referência política internacional de um conjunto de valores fundamentais para a Humanidade, tais como a paz, a democracia, a justiça, a distribuição equitativa da riqueza e o equilíbrio ambiental (FARACO, 2016, p. 367).

Assim, a partir das palavras de Faraco, acreditamos ser necessário repensar quais políticas de língua contribuem para a perspectiva internacional da língua portuguesa, para que seus falantes se encontrem culturalmente e estejam envoltos por medidas que ajudem a fomentar projetos comuns que promulguem, ainda, esse conjunto de valores fundamentais para a humanidade. Portanto, nosso próximo capítulo será sobre políticas de língua. Além disso, como pontuaram os estudiosos que trouxemos neste capítulo, é primordial criarmos alternativas e projetos em comum a partir dos quais advenham a riqueza e a originalidade que são próprias dos contextos em que estamos inseridos.

## 2. Políticas Linguísticas para o Português Língua Estrangeira

Neste capítulo, depois de esboçarmos um panorama de como a língua portuguesa assumiu o(s) papel(éis) de língua internacional e pluricêntrica, temos o intuito de trazer uma perspectiva sobre políticas de língua<sup>18</sup> significativas que vêm contribuindo para ampliar o estatuto do português como língua estrangeira e internacional, detendo-nos fundamentalmente na descrição e avaliação crítica de ações de planificação aos níveis da aprendizagem e do prestígio deste idioma. Concretamente, neste capítulo, identificaremos os dispositivos existentes para fins de avaliação e certificação de competências (conhecimentos e capacidades) em PLE, enquanto instrumentos que buscam garantir a qualidade das aprendizagens e que conferem prestígio à língua. Ademais, situar-se-ão ditos dispositivos no contexto das respectivas políticas linguísticas do país proponente, no âmbito da CPLP, prestando particular atenção ao contexto brasileiro sobre o qual incide preferencialmente esta pesquisa.

Apoiar-nos-emos nos trabalhos sobre políticas de língua de autores como Diniz (2020), Grayley (2019), Oliveira (2019), Feytor-Pinto e Melo-Pfeifer (2018), Feytor-Pinto (2010), Gonçalves (2009), Faraco (2009) e Calvet (1996, 2007) para refletirmos sobre o contributo dos exames de proficiência para a implementação das políticas assumidas e, depois, no capítulo 3, descrever a aplicabilidade das políticas de língua através da implementação de um dos exames oficiais do Português Língua Estrangeira, o Celpe-Bras.

### 2.1 Em torno de uma definição do conceito de política de língua

São muitas as definições sobre o conceito de **política de língua**. Assim, vamos considerar o que depreendemos a partir de nossa interpretação de renomados autores da área. No entanto, vamos nos ater às considerações de Oliveira (2019), para quem é importante, inicialmente, levarmos em conta alguns critérios, dentre eles, a estratégia geopolítica de onde partimos, ou seja, o lugar que ocupamos em uma perspectiva histórica, dizendo, em outras palavras, o que nosso lugar, ponto de vista e o contexto em

---

<sup>18</sup> No âmbito desta tese, utilizamos as designações “políticas linguísticas” e “políticas de língua como equivalentes. Sabemos que há concepções que distinguem os dois termos, mas aqui as usamos com significado igual.

que estamos inseridos nos obriga ou impede que façamos, influenciando as demais políticas de língua.

Para Peter Nelde (1996), línguas em contato são línguas em conflito. Ou seja, este conceito pode envolver fatores como dominação, substituição, ou o deslocamento linguístico. Em uma perspectiva internacional, para Calvet (1996), esse contato entre línguas pressupõe relações ecológicas, em que uma língua pode ser vista como direito, recurso, em relações nas quais se promova o intercâmbio de recursos culturais e que levem à internacionalização do idioma.

Para Calvet (1996), algumas decisões tomadas sobre as línguas obscurecem o fato de que elas são produções humanas, e não um sistema linguístico que existe por si só, como um fenômeno da natureza. A implementação de uma política linguística acontece a partir do planejamento linguístico, que seria a estruturação, ou seja, uma organização de trabalho ou de esforços para sua elaboração e respectiva condução empenhadas no fortalecimento de uma língua. Segundo Cooper (1989), o planejamento linguístico refere-se aos processos de operacionalização de uma política linguística, que seriam os objetivos estabelecidos para a(s) língua(s) existente(s) em uma sociedade a nível local ou governamental.

De acordo com Martins, Ramon e Killner (2020), podemos definir políticas linguísticas como um conjunto de tentativas explícitas (formalizadas, declaradas, de direito) e implícitas (informais, latentes, de fato) de regulação das práticas linguísticas de uma comunidade, que podem ter origem em iniciativas dos Estados, ao nível macro, (nacional ou supranacional); de grupos ou organizações (nível meso) e de indivíduos (nível micro).

## **2.2 Os processos de planificação e explicitação de políticas linguísticas**

Nesse contexto, a explicitação das políticas linguísticas materializa-se em diplomas legais de caráter incitativo ou imperativo, mas implica, também, um processo que envolve a criação, a interpretação e a apropriação desses mesmos diplomas por diferentes agentes sociais. Cabe, pois, refletir sobre “**Quem planifica o quê para quem e como?**” (SOUSA; ROCA, 2015).

Segundo Feytor-Pinto (2010), por passar por um processo de planificação, a política linguística realiza-se em quatro momentos<sup>19</sup>. Tendo em vista os objetivos desta investigação, focamos a atenção nas políticas linguísticas definidas pelo Brasil e por Portugal, não para reforçar o bicentrismo, mas por reconhecê-lo na certificação, uma vez que só esses dois países a têm, sem deixar, no entanto, de atentar também àquelas oriundas de outros espaços da CPLP. Essas reflexões nos conduzem a tomar posição sobre a importância de se pensar em políticas de planificação linguística para a língua portuguesa como língua internacional, ou seja, com um alcance supranacional, abarcando todos os países-membros da CPLP.

Para Feytor-Pinto (2010), o período das independências na África, após a Segunda Grande Guerra, motivou (em 1959) Einar Haugen a cunhar a primeira definição de planificação linguística: “atividade de elaboração de uma norma ortográfica, de descrições gramaticais e de dicionários de uma língua, que orientem quem fala e escreve essa língua em comunidades linguisticamente diversificadas” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 11). Segundo o autor, essa seria uma importante contribuição de Haugen para a história das línguas, uma vez que foi um estudo que procurou regular a utilização das línguas.

Consoante Feytor-Pinto (2010), Haugen motivou duas importantes dicotomias em termos de planificação linguística, que seriam divididas também em duas etapas: “a normalização, que requer a seleção e a codificação da forma das línguas, e o desenvolvimento, que requer a elaboração e a propagação das funções das línguas” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 12). Após o trabalho dos autores citados, Fishman (2000) pôs relevo sobre o fato de que a planificação (do corpus, da aprendizagem e do prestígio) advém de medidas tomadas quanto ao estatuto da língua. Assim, Feytor-Pinto (2010) aponta para o fato de a planificação ou o planejamento do estatuto assumir “um papel primordial em toda a política de língua” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 13).

Para o autor, a planificação operacionalizaria o conjunto de políticas de língua. Deprendemos, assim, que a planificação e as políticas de línguas são interdependentes. Atendo-se ao contexto português, o estudioso traça um histórico de como a política de língua foi concebida no contexto de ensino de línguas, desde 1970 até os anos 2000. No início dos anos de 1970, a política linguística não teve grande sucesso, como elemento

---

<sup>19</sup> Vamos nos debruçar mais detalhadamente sobre essa questão no capítulo 3.



da ecologia das línguas (FEYTOR-PINTO, 2010). Segundo Haugen, “consistiria no estudo das interações entre uma língua e o seu ambiente, ou seja, a sociedade que a utiliza como uma das suas línguas” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 14). Assim, Feytor-Pinto considera que a política linguística seria “o apoio institucional à regulação da forma e das funções dessa língua” (FEYTOR-PINTO, 2010), ideia reconsiderada a partir de 1990.

O autor nos relembra o modelo ecológico de Calvet (1996), que abarcou as variedades linguísticas existentes e deu relevo à importância das representações e das atitudes no funcionamento da Linguística, para quem a política linguística é “a intervenção *in vitro* sobre as situações linguísticas” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 14).

### **2.3 A planificação do espaço lusófono: quem planifica o quê, como e sobre quem?**

Como planificadores de língua no espaço lusófono, países como Portugal e o Brasil, devido a fatores imperativos, como o primeiro ser o berço do idioma e o segundo ser o país com o maior número de falantes até o momento, são os países mais representados nesta pesquisa, além de serem os únicos que têm uma certificação em PLE. Nesse sentido, respondem à pergunta QUEM planifica. Por conseguinte, suas ações e políticas linguísticas implementadas atendem à pergunta O QUÊ planifica(m). Os (futuros) falantes dessas línguas, sejam eles nativos ou não, são entendidos como SOBRE QUEM incidirão as ações das políticas de língua pensadas e QUAIS as consequências destas. E, finalmente, a questão COMO tem o intuito de promover uma reflexão sobre o modo como essas ações e políticas são implementadas por quem as planifica.

Segundo Sampaio (2004), a tarefa que alguns países têm assumido na definição das políticas de língua para o português é, muitas vezes, desarticulada, uma vez que não estão em consonância com as novas demandas contemporâneas. Para o autor, uma política de língua moderna e dinâmica:

[...] exige meios, instrumentos, articulações e objetivos de longo, médio e curto prazo. Exige coordenação com as políticas de ensino, com a política cultural, com a política externa, com uma estratégia global e racionalizada de afirmação e projeção da imagem do país (SAMPAIO, 2004, s/n).

Portanto, pretendemos evidenciar nessa pesquisa ações e acordos que contribuiram para a consolidação de um fortalecimento das políticas linguísticas para a

língua portuguesa. Nessa esteira, a criação da CPLP, em 1996, como relembra Diniz (2019), foi um marco importante para o histórico e para as políticas linguísticas voltadas à língua portuguesa e para o fortalecimento de laços diplomáticos, econômicos, políticos, sociais, entre muitos outros, o que confluuiu não só na projeção da língua portuguesa, mas também na de seus países-membros.

#### **2.4 A criação da CPLP e de órgãos para a promoção do português**

Segundo Diniz (2019), a CPLP constitui “o foro multilateral privilegiado para o aprofundamento da amizade mútua, da concertação político-diplomática e da cooperação entre os seus membros nos domínios econômico, social, cultural, jurídico, técnico-científico e interparlamentar” (DINIZ, 2019, p. 1).

Inicialmente, a CPLP reuniu, em 1996, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. Seis anos depois, em 2002, contou com a integração de Timor-Leste, país recém-independente da colonização indonésia. Além desse país, que tinha a língua portuguesa como língua oficial, também, em 2014, a Guiné Equatorial tornou-se o mais recente membro da comunidade.

O ILLP, além do Camões IP, é um dos organismos criados no seio da CPLP que definem e executam políticas de língua. Nesse sentido, é essencial ressaltar o papel do ILLP, importante organismo da CPLP, criado três anos após esta, em 1999, responsável pela difusão e promoção da língua portuguesa. O instituto, cuja sede se localiza na cidade da Praia, em Cabo Verde, tem, ainda, como objetivos principais “a promoção, a defesa, o enriquecimento e a difusão da língua portuguesa como veículo de cultura, educação, informação e acesso ao conhecimento científico, tecnológico e de utilização oficial em fóruns internacionais<sup>20</sup>.

Como atribuições do ILLP, definidas no “Plano de Ação de Brasília”, em 2010, temos o ensino da língua portuguesa no espaço da CPLP, através da criação de uma plataforma comum na *internet* relativa ao ensino do português; a constituição de uma rede de professores de português para a partilha de experiências pedagógicas e recursos didáticos; a possibilidade de acesso a recursos didáticos baseados na Tecnologia da Informação e de Comunicação (TIC).

---

<sup>20</sup> Disponível em: <[www.iilp.cplp.org](http://www.iilp.cplp.org)>. Acesso em 14 abr. 2020.

Segundo Diniz (2019), o IILP teve, inicialmente, um papel muito pequeno na divulgação internacional do português. Para Faraco (2009), o próprio espaço de atuação do IILP se encontrava indefinido, não estando claro o que lhe competia e o que cabia ao Camões IP, como se, a sua criação constituísse um mero "proforma", sendo apenas uma representação do que poderia vir a ser. Em consequência disso, sua ação, até aquele momento, era "pífia", na perspectiva do autor.

Entretanto, para Diniz (2019), foi só recentemente que puderam ser observadas ações do IILP, quer na realização de colóquios internacionais com diferentes temáticas – “Diversidade Linguística nos países da CPLP” (Maputo, 2011), “A Língua Portuguesa nas Diásporas” (Praia, 2011), “A Língua Portuguesa na Internet e no Mundo Digital” (Guaramiranga, 2012), “A Língua Portuguesa nas Organizações Internacionais” (Luanda, 2012) e “A Internacionalização da Língua Portuguesa: Concepções e Ações” (Florianópolis, 2013) - quer na publicação semestral, a partir de 2013, da *Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa* (RIILP), a *Plató*, quer ainda na criação do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), em 2013, e do Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC), em 2010.

É importante destacar que o protagonismo quanto às ações desenvolvidas pelo IILP na difusão e promoção da língua portuguesa e das culturas que através dela se expressam acontece por via das instituições vinculadas aos governos português e brasileiro, uma vez que os demais países de língua oficial portuguesa apresentam um histórico de independência mais recente, bem como de projeção midiática e econômica não tão expressivo quanto Brasil e Portugal.

Segundo Grayley (2019), o Camões IP, bem como o Instituto Cervantes, na Espanha<sup>21</sup>, criado apenas um ano antes do IILP, promoveram a difusão de suas línguas pelo mundo por meio de atividades ligadas aos descobrimentos. O Camões IP é um instituto público do Estado português tutelado pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros (MNE). Este instituto tem construído, ao longo do tempo, uma vasta rede global de instituições e de parcerias destinadas ao ensino do português e à difusão da cultura portuguesa. Em 2015, desenvolvia atividades regulares em 84 países, nos cinco continentes. Para além de 37 países europeus, o Instituto está presente em 11 países ibero-americanos, 15 países africanos, 11 países da Ásia e Oceania, oito do Norte de África e Oriente Médio e ainda nos EUA e no Canadá. Nesse ano, a rede Camões era

---

<sup>21</sup> E os demais Institutos Alemão, Francês e Italiano, respectivamente, Goethe, Alliance Française e Dante Alighieri.

constituída por 19 Centros Culturais, 69 Centros de Língua Portuguesa, 11 Estruturas de Coordenação de Ensino, 47 Leitorados em universidades e 39 Cátedras, estas últimas vocacionadas para a investigação.

## **2.5 Apresentação de espaços concretos da CPLP: sua importância para a avaliação de competências nos exames de proficiência**

Até os dias de hoje, não há uma política avaliativa nem um instrumento avaliativo comum no espaço da CPLP, apesar de a língua portuguesa ser considerada pluricêntrica porque está presente em vários centros, ou seja, em vários continentes. Assim, apontamos alguns exemplos locais para, gradualmente, podermos chegar a ações maiores, mais abrangentes e conjuntas.

Como conclamou e afirmou o secretário-geral da ONU, António Guterres, a propósito do dia 5 de maio de 2020, Dia Mundial da Língua Portuguesa:

A proclamação do dia 5 de maio, como Dia Mundial da Língua Portuguesa, é um justo reconhecimento da sua relevância global. Ela própria é uma afirmação de diversidade. A Língua Portuguesa vai se construir no dia a dia de vários povos, de todos os continentes, num constante enriquecimento da sua multiculturalidade. Assumindo um papel fundamental na mobilização do conhecimento, com uma presença cada vez mais visível em várias facetas culturais, adicionando valor nas dinâmicas globais da economia, da ciência e das parcerias internacionais, o português é efetivamente uma língua de comunicação global. Ecoando a voz do mar e atravessando todos os oceanos, esta língua projeta-se para o mundo a partir da CPLP. [...] a CPLP é, também, afinal, a comunidade das pontes da língua portuguesa. Estou seguro de que essas pontes continuarão a ser moldadas pelos valores partilhados e solidários que nos norteiam, que são também os valores do multilateralismo efetivo e que o futuro da Língua Portuguesa continuará a ser enriquecido pela diversidade de todas as suas vozes (GUTERRES, 2020)<sup>22</sup>.

Para Mateus (2009), uma política linguística pode representar um conjunto de ações estabelecidas e concretizadas pelas autoridades governamentais de um grupo, com a pretensão de possibilitar benefício individual e coletivo dos cidadãos que são falantes de determinada língua.

Conforme Spolsky (2004), a política linguística pode, ainda, relacionar-se às práticas linguísticas, às crenças e às decisões referentes ao gerenciamento linguístico de um grupo ou de um Estado, razão pela qual pode ser evidenciada em documentos como a Constituição de um país. A partir de uma política ou de um planejamento linguístico,

---

<sup>22</sup> Disponível em: < <https://unric.org/pt/unesco-celebra-primeiro-dia-mundial-da-lingua-portuguesa/>>. Acesso em: 6 maio 2020.

pode-se abranger a diversidade linguística de uma sociedade, por exemplo, ao considerar variantes, línguas, dialetos, em diversas regiões e países.

Marques (2005) traz um conceito de Língua Oficial (LO), que representaria a língua adotada por um Estado, como a língua de administração, legislação, justiça, comércio e educação. A LO é a língua que a população de determinado país precisa saber, uma vez que ela é usada nas ações oficiais, isto é, nas relações do indivíduo, por exemplo, com as instituições desse país.

Além desses conceitos, Feytor-Pinto pontua que a LO é “a língua usada pela administração de um território ou de uma organização; este estatuto pode não estar oficialmente reconhecido, como foi o caso do português, em Portugal, até 2001” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 95).

Assim, apresentamos a seguir as políticas linguísticas no Brasil, país sobre o qual incide esta pesquisa, tecendo depois comentários sobre políticas linguísticas que estão sendo desenhadas em países da África, entre eles Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe, exemplos de países em que o português tem o estatuto de língua oficial, bem como as políticas em Portugal.

## **2.6 Políticas linguísticas no Brasil**

A política linguística do Brasil no exterior é conduzida, sobretudo, por via do Ministério das Relações Exteriores (MRE), conhecido como Itamaraty, e do Ministério da Educação (e Cultura) (MEC). O MRE é o órgão do Poder Executivo responsável pela política externa e pelas relações internacionais do Brasil nos planos bilateral, regional e multilateral e assessora o Presidente da República na formulação da política exterior do Brasil e na execução das relações diplomáticas com estados e organismos internacionais.

Com uma rede de mais de 220 representações no mundo, o ministério promove os interesses do país no exterior, presta assistência aos cidadãos brasileiros e apoia a atuação de empresas brasileiras em mercados estrangeiros. Além disso, o Itamaraty organiza visitas oficiais de chefes de estado e de governo e demais autoridades estrangeiras, bem como prepara e operacionaliza as visitas do Presidente e do Vice-presidente da República e do ministro das Relações Exteriores a outros países.

O MRE é integrado por unidades situadas no Brasil e no exterior. O Itamaraty tem cinco divisões com propósitos parcialmente coincidentes: a divisão de promoção da

Língua Portuguesa (responsável pela Rede Brasileira de Ensino no Exterior – RBEx); a divisão de operações de difusão cultural; a divisão de acordos e assuntos multilaterais; a divisão de temas educacionais; a divisão de promoção do audiovisual e a coordenação de divulgação.

Dentre as ações deste ministério, destaca-se a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), desde 1998<sup>23</sup>. Diniz (2019) pontua, ainda, o fato de o MRE atuar também na promoção da língua por intermédio da Rede Brasil Cultural. Esta rede, na dependência da Divisão Cultural do Itamaraty, fomenta o ensino do Português por meio das suas representações diplomáticas e de cátedras em universidades (mas não em todas as embaixadas ou missões diplomáticas brasileiras pelo mundo).

Vinculados à Rede Brasil Cultural temos: i) os Centros Culturais Brasileiros (CCBs), que são extensões de embaixadas em que se oferecem cursos de língua portuguesa, bem como outras atividades culturais, ii) os leitorados, nos quais leitores, ou seja, professores universitários brasileiros, atuam em instituições estrangeiras de Ensino Superior, nas quais promovem a língua e a cultura brasileiras. As vagas são oferecidas por meio de edital, publicado pelo MRE e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Também integram a rede cinco Núcleos de Estudos Brasileiros (NEBs), que funcionam em embaixadas e consulados na Guiné Equatorial, na Guatemala, no Paquistão e no Uruguai. Os NEBs oferecem cursos de português e promovem atividades ligadas à cultura brasileira.

Atualmente, existem mais de vinte CCBs, nos seguintes países-sedes: Argentina (Buenos Aires, 1954), Bolívia (La Paz, 1958), Chile (Santiago, 1960), Itália (Roma, 1961), Peru (Lima, 1962), Espanha (Barcelona, 1963), Guiana (Georgetown, 1970), Paraguai (Assunção, 1974), México (Cidade do México, 1975), Suriname (Paramaribo, 1983), El Salvador (São Salvador, 1986), Cabo Verde (Praia, 1986), Nicarágua (Manágua, 1987), Guiné-Bissau (Bissau, 1988), Moçambique (Maputo, 1989), Uruguai (Rio Branco, 1991, Artigas, 2005), Finlândia (Helsinque, 2001), Angola (Luanda, 2003), Haiti (Porto Príncipe, 2006), Panamá (Cidade do Panamá, 2008), São Tomé e Príncipe (São Tomé, 2008), República Dominicana (São Domingos, 2009), África do Sul (Pretória, 2009), Paquistão (Islamabad, 2011), Líbano (Beirute, 2011), Guatemala

---

<sup>23</sup> Dedicaremos maior atenção a esse certificado no capítulo 3.

(Cidade da Guatemala, 2012), Guiné Equatorial (Malabo, 2012) e Israel (Tel Aviv, 2014).

Os CCBs são muito importantes na difusão de PLE. Destacamos o protagonismo reconhecido por alguns centros, como o CCB em Bissau, na Guiné-Bissau, reconhecido por seu dinamismo e maior número de alunos nos PALOP. Além dessas ações, o MRE desenvolveu programas de difusão da língua portuguesa desde a implementação do programa “Mais Médicos para o Brasil”, projeto lançado em julho de 2013, no governo Dilma Rousseff, juntamente com o governo cubano, que promoveu a difusão e o ensino da língua portuguesa para médicos cubanos que atuaram no Brasil, e, ainda por meio de exames como a Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeiras (Revalida). O programa, no entanto, findou-se em 2018, por motivos ideológicos incompatíveis, entre outras questões.

Além disso, mais recentemente, em maio de 2020, foram lançadas, pelo MRE e pela Fundação Alexandre Gusmão (FUNAG)<sup>24</sup>, propostas curriculares para o ensino do português, como apoio aos CCB, nas unidades da rede de ensino do Itamaraty, objetivando apoiar a difusão da língua portuguesa no exterior. Assim, foi lançada uma coleção de cinco propostas curriculares para diferentes públicos. No entanto, gostaríamos de apontar e determo-nos em duas delas: ‘Português como língua intercultural para países de língua oficial portuguesa’, e a “Literatura para o ensino de português” que, segundo o MRE, podem ser justificadas, respectivamente, dentre outros fatores, pelo reforço do idioma em Timor-Leste e pela valorização do português para a diáspora brasileira nos Estados Unidos.

Segundo o MRE, essas propostas “buscam preencher uma lacuna metodológica no ensino de português, possibilitando harmonizar as práticas de seus centros culturais e núcleos de estudos por meio de currículos básicos para seus cursos de idioma no exterior”<sup>25</sup>. Dentre elas, gostaríamos de mencionar particularmente aquela voltada para cursos de literatura brasileira.

Conforme a primeira proposta, seu foco é a compreensão do português como língua pluricêntrica, discutindo o ensino do idioma em unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa para apresentar um referencial

---

<sup>24</sup> Que será mais detalhada nas próximas páginas.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://edupediamre.org/wp-content/uploads/2020/02/Cartilha-2-BIBLIOTECADIGITAL-2.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2020.

curricular para estruturar o desenvolvimento do trabalho nesses contextos, com indicação de uma orientação intercultural para a ação pedagógica.

Para o ministério, essas ações seriam um exemplo de implementação de política linguística que visa à promoção do português. Além disso, o MRE reconhece, ainda, a necessidade de padronização de procedimentos administrativos e educacionais que contribuam para a harmonização de práticas pedagógicas e de organização curricular, além da contribuição para o aprimoramento do trabalho dos professores. Nos países de língua oficial portuguesa, discute-se o ensino da língua e a relação coexistente entre a oficialidade do idioma e a diversidade linguística e cultural, bem como o papel da língua portuguesa e sua oferta intercultural, a partir de uma perspectiva reflexiva sobre a diversidade multilíngue local e as variantes do português nos distintos países que compõem a CPLP.<sup>26</sup>

Consoante à perspectiva do MRE (amplamente difundida na área de PLE em contexto brasileiro), essas propostas têm uma concepção dialógica e discursiva de língua, enxergando-a como prática social construída na interação, levando em conta fatores como o multilinguismo dos países de língua oficial portuguesa, o caráter pluricêntrico da língua e os princípios contemporâneos de ensino-aprendizagem de línguas, estabelecidos a partir da noção de interculturalidade (SCHOFFEN; MARTINS, 2016)

Segundo o MRE, a proposta curricular apresentada define a oferta de cursos regulares, com denominação dos níveis, carga horária, estabelecimento de correspondência com o Celpe-Bras e com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR – CONSELHO DA EUROPA, 2001), o que será visto mais adiante nesse trabalho. O MRE utilizou, como referência e alinhamento para esses cursos (quanto a níveis de proficiência), o Quadro de Equivalência desenvolvido para a *Proposta de harmonização curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty* em países de língua oficial espanhola (BIZON; DINIZ, 2020). Além dessa primeira proposta, que é também considerada o primeiro volume de uma série de cinco, há ainda os seguintes cursos: “Português como língua intercultural para países de língua oficial portuguesa”; “Literatura para o ensino de português”; “Português para praticantes de capoeira” e “Português língua de herança”, temas que refletem a atuação do Itamaraty na promoção do português ao redor do mundo.

---

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://edupediamre.org/wp-content/uploads/2020/02/Cartilha-2-BIBLIOTECADIGITAL-2.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2020.



A proposta dos cursos abrange a textualização da ementa e um quadro com indicação dos componentes: temas, gêneros discursivos, tarefas/projetos e conteúdos estruturantes. As unidades têm como intuito propiciar visibilidade educacional local, por meio de atividades relacionadas ao aprimoramento das competências linguísticas e culturais, em virtude da condição de oficialidade da língua e de seu uso em esferas administrativas e educacionais, e da projeção internacional do idioma. A proposta considera o cenário contextual multilíngue e híbrido, no qual o português se hibridiza. Portanto, a abordagem de ensino deve privilegiar a sala de aula como lugar para a sensibilização em relação a essas especificidades contextuais, considerando o conhecimento prévio dos alunos e o respeito pelas variedades da língua.

Segundo o MRE (BRASIL, 2020), a interculturalidade promovida pelos cursos permitirá engajar os alunos na investigação de questões históricas, sociais e políticas que cercam a constituição e a educação linguística, para que relacionem conhecimento e contexto. Ademais, a proposta é considerada por este órgão como instrumento de institucionalização de política linguística para países de língua oficial portuguesa, contribuindo para a formação e a atuação dos professores, para a oficialização da estrutura dos cursos oferecidos e a consequente qualificação do ensino do idioma nesses contextos, visando à harmonização curricular e pedagógica das atividades linguístico-culturais. E, em uma perspectiva discursiva e dialógica, são bem-vindas experiências e contribuições de professores e alunos.

A partir da proposta desses cursos, propõe-se uma redefinição dos atuais “Cursos de Aperfeiçoamento em Português” para “Cursos de Português Intercultural” (PLI), ou seja, a superação da perspectiva de organização curricular tradicional, voltadas [sic] à gramática da língua, para uma abordagem holística e discursiva da linguagem. O que interessa a nossa pesquisa, particularmente, é a apresentação da proposta de níveis de proficiência a partir da “Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola”, que parte dos níveis de proficiência dos dois exames oficiais para certificação do Português, o Celpe-Bras e o QECR (BRASIL, 2020, p. 19).

## **2.7 Políticas Linguísticas em Portugal**

O Camões IP é responsável pela implementação das políticas linguísticas de Portugal no estrangeiro. Criado em 1992, no seio do Ministério da Educação desse país, desde 1994 sob tutela do MNE, o instituto tem por missão políticas de cooperação

mútua, seja em sua proposição, execução e coordenação de atividades desenvolvidas por outras entidades públicas, seja ao propor e executar políticas de ensino e divulgação da língua e cultura portuguesas, assegurar a presença de leitores de português em universidades estrangeiras e gerir a rede de ensino de português no exterior a nível básico e secundário (PORTUGAL, 2012).

O Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira (CAPLE), sediado na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, que teve sua fundação em 1999, e, na Universidade de Lisboa desde 2015, pode ser, também, considerado um instrumento de concretização de política de língua em Portugal, uma vez que organiza e elabora as avaliações oficiais de PLE nesse país, além de ter centros aplicadores em várias universidades europeias e nos demais continentes.

Tanto o Camões IP quanto o CAPLE são iniciativas que refletem um investimento de Portugal em termos de política de língua. Feytor-Pinto (2010) retoma o fato de que, recentemente, estudiosos têm redobrado esforços que nos revela(ra)m a importância da cultura e das práticas linguísticas no modo como interagem com a política linguística e possibilitam sua melhor compreensão, uma vez que a caracterização da política de língua considera “o ambiente linguístico em que ela emerge e em que procura intervir” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 15). No ponto de vista de Calvet (1996), a política de língua pode, juntamente com outros fatores, intervir histórica, sociolinguística, política e culturalmente na utilização de línguas de um determinado contexto.

Nesse sentido, para a contextualização da política em Portugal, segundo Feytor-Pinto (2010), devem ser trazidos à tona outros fatores ecolinguísticos: “a cultura linguística portuguesa dominante – as representações e atitudes perante práticas linguísticas – e as práticas linguísticas dos residentes em Portugal – as variedades linguísticas presentes, os seus falantes e respectivas funções sociais” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 15). O autor acredita que a caracterização da cultura linguística e das práticas linguísticas existentes no país permitirá

[...] conhecer melhor os fundamentos e o impacto da política de língua, ou seja, do conjunto de tentativas explícitas – planificação linguística – ou implícitas – política estrutural – de regular o estatuto, a forma, a aprendizagem e o prestígio das variedades linguísticas presentes no país (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 15).

De acordo com Feytor-Pinto, a política linguística varia conforme a cultura linguística, uma vez que esta advém, entre outros, de contextos históricos, sociais, culturais, educacionais e religiosos próprios de uma sociedade. Assim, “os padrões de avaliação que constituem a cultura linguística tendem a reflectir-se nos objectivos e nas actividades da política de língua e o sucesso desta depende também do conhecimento daquela” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 18).

Para o autor, a cultura linguística portuguesa enxergava as línguas com elevado número de falantes como uma comunidade soberana em termos políticos e segundo as normas da variedade da população culta (estabelecendo valores e modos de pensar próprios dos falantes). Em consequência disso, essa cultura considera que as variedades linguísticas, de acordo com as suas características estruturais intrínsecas, podiam ser hierarquizadas em duas categorias fundamentais: as línguas, conforme os critérios referidos anteriormente e as não-línguas, que não eram faladas por muitos e ocorriam em um território dependente de outro, e que não detinham as normas gramaticais, a criação literária ou a tradição escrita.

Como sublinha Feytor-Pinto (2010), só em 2001 o português passou a ser oficialmente a língua oficial de Portugal. Por reunir as características de uma língua, nos padrões mencionados no parágrafo anterior, o autor pontua que

[...] o português teria obrigatoriamente uma relação umbilical com uma cultura nacional, a cultura do povo ou da pátria que a fala. Por partilharem a mesma língua, os falantes de português integrariam uma meta-nação cultural com valores e princípios partilhados por todos. A língua era, assim, encarada como uma pátria cultural comum cuja identidade específica era importante afirmar-se no mundo (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 22).

Conforme Feytor-Pinto (2010), a política portuguesa de manutenção do estatuto de línguas centrou-se, ao longo das primeiras três décadas de democracia desse país, na obrigatoriedade do uso da língua portuguesa como uma e na sua utilização na documentação da administração pública. Quanto aos acordos internacionais, o autor destaca o estatuto da língua portuguesa nos acordos multilíngues firmados durante sua integração na atual União Europeia (UE), mesmo com países parceiros.

O autor menciona que, ao longo de 30 anos, exceto entre 1995 e 1999, o português foi sempre língua (co)oficial nos acordos multilíngues internacionais materializados no âmbito da UE, e que a manutenção da língua maioritária foi ainda

regulada através do apoio à sua utilização na imprensa, da imposição de quotas de programação em português, incluindo música, na rádio e na televisão estatais, da obrigatoriedade de legendagem ou dublagem na televisão e no cinema, e da promoção do livro em português.

Durante as três décadas referidas, a planificação da manutenção do estatuto da língua portuguesa no país foi resultado da intervenção de diferentes instâncias legisladoras. No entanto, entre 1986 e 1992, parece ter havido a tentativa de concertação de toda a política linguística portuguesa concretizada pela Comissão Nacional da Língua Portuguesa (CNALP), único organismo estatal criado para esse fim.

Feytor-Pinto (2010) relembra que a Língua Gestual Portuguesa (LGP), assim como o português, também foi alvo de várias normas tendo em vista a sua manutenção. Trata-se também de um caso único, na democracia portuguesa, em que são visíveis, na legislação linguística, as consequências do reconhecimento constitucional de uma língua.

Quanto à política externa de difusão da língua, nas primeiras décadas do regime democrático, segundo o autor, esta foi marcada por duas características essenciais: “1) a dispersão da política de difusão por nove instâncias legisladoras diferentes e 2) a atribuição de competências a treze organismos de cinco ministérios distintos” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 61). Os acordos internacionais constituíam quase metade da legislação aprovada e havia alterações no enquadramento dos seus agentes. O autor nos faz pensar que, como exemplo dessa situação, surge a conjuntura do Camões IP, tutelado quatro vezes pelo Ministério da Educação (ME), pela Secretaria Especial da Cultura (SEC), pelo ME, conjuntamente pelo MNE e pelo ME e, finalmente, só pelo MNE. A coordenação das missões diplomáticas do ensino do português no estrangeiro teve três enquadramentos distintos. Essas mudanças, segundo Feytor-Pinto, tiveram efeitos na atribuição de competências, no que diz respeito à responsabilidade pelos diferentes níveis de ensino.

Em três décadas, o Ensino Superior prevalece nos acordos firmados com países europeus, do Norte da África e do Oriente Médio e a difusão através do Ensino Básico e Secundário concentra-se em cinco países dos PALOP e nos países europeus com mais emigração portuguesa. Nesse período, Portugal teve uma política de difusão centrada no Ensino Superior, coordenada pelo Camões IP e dirigida a novos falantes (artigo 9.º da

Constituição<sup>27</sup>), e uma política centrada no Ensino Básico e Secundário, coordenada pelo ME e dirigida a luso-falantes, no cumprimento do artigo 74.º do texto constitucional<sup>28</sup>. Além dos exemplos anteriormente apontados, Feytor-Pinto (2010) destaca a criação do Departamento de Língua e Cultura Portuguesa da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (DLCP) e o papel relevante atribuído ao livro e à televisão nesse período. Segundo o autor, o DLCP, “herdeiro da actividade pioneira no ensino da língua e cultura portuguesa para estrangeiros em Portugal nos anos 1930, foi criado em 1984” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 63-64).

Feytor-Pinto (2010) relembra a criação de importantes estratégias de promoção internacional do livro em português, como o Prémio Camões, em 1988, o Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa, em 1990, e a Rede Bibliográfica da Lusofonia, em 1996. E então, a fim de difundir a língua portuguesa a nível macro, Portugal apoiou a implantação das televisões experimentais em Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe (1989-1990), e reorganizou as emissões da Rádio e Televisão de Portugal (RTP) Internacional (1996).

Conforme Feytor-Pinto (2010), em 2001, foi instituído, do 1º ao 9º ano de escolaridade, o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) e, três anos mais tarde, em 2004, estendeu-se esse ensino para os três últimos anos do ensino pré-universitário. Relativamente à formação profissional, o ensino de PLNM iniciou-se antes mesmo do ensino na educação básica, entre os anos de 2000 e 2001, sendo dirigido, especialmente, para a comunidade imigrante. E, para o Ensino Superior, em meados de 1990, foi aprovada a criação em institutos politécnicos de muitos cursos de formação de professores, de PLNM e Língua Materna (LM) especialmente, para o Ensino Básico. Quanto às pós-graduações em ensino de línguas, essas foram criadas somente nas Universidade do Minho e de Aveiro (até os dias atuais).

Referentemente à denominada planificação de prestígio da língua portuguesa (FEYTOR-PINTO, 2010), muitas normas que contribuíram para essa planificação no país, de 1974 a 2004, foram as que promoveram o prestígio da língua por meio da formalização da cooperação com os demais países da CPLP. No período em questão,

---

<sup>27</sup> “Assegurar o ensino e a valorização permanente, defender o uso e promover a difusão internacional da língua portuguesa” (Constituição Portuguesa).

<sup>28</sup> “Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa” (Constituição Portuguesa).

essa cooperação se estendeu aos organismos públicos dos mais diversos setores e níveis da administração.

Nesse contexto, como pontua Feytor-Pinto, surgiu o termo Lusofonia, nos anos 1980, para denominar

[...] países tidos como culturalmente unidos pela língua portuguesa, considerada fundamento das respectivas identidades nacionais. A promoção da língua, segundo a legislação analisada e em total consonância com a cultura linguística predominante, assentava em dois princípios: que o português é a língua da nação portuguesa e que é uma língua com um espírito civilizacional universalista (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 76).

O autor exemplifica que a afirmação da dimensão internacional da língua teve efeitos concretos na criação de regimes especiais de admissão de estudantes lusófonos em cursos superiores e de formação profissional, na aprovação de estudos superiores nesses países, na emissão de programas destinados a telespectadores desse espaço e na possibilidade de cidadãos de outros países que partilham a mesma língua poderem ser contratados para alguns serviços públicos.

Para Feytor-Pinto (2010), até o ano de 2004, a promoção da língua por meio da literatura e do apoio ao desenvolvimento dos seus registros científicos e tecnológicos não resultou em um grande número de normas. Quanto ao primeiro exemplo, foram aprovadas medidas de facilitação do acesso e apoio à fruição e à produção literárias, discutidas uma possível criação de um Museu Nacional de Literatura (1982-1997) e a definição do patrimônio canônico da literatura portuguesa (2004), ainda que não materializadas. Quanto ao segundo, “as normas procuraram promover o acesso ao conhecimento e a ferramentas científico-tecnológicas em português e apoiar financeiramente a produção científica nesta língua” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 77), bem como a aprovação de normas, (seja com iniciativa nacional seja internacional), que, “ao consagrarem a não discriminação baseada na língua, promoveram de igual modo o prestígio de todas as línguas, incluindo a portuguesa” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 77).

Para o autor, significativamente, a primeira norma que limitou a discriminação dessa ordem foi, em 1976, o princípio da igualdade (artigo 13.º), da Constituição Portuguesa: “Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de [...] língua [...]”. (PORTUGAL, 1976, Constituição Portuguesa).

Conforme Oliveira (2019), a história da afirmação da língua portuguesa em Portugal pode ser contada na perspectiva da substituição do latim pelo português. Como nos lembra Feytor-Pinto (2010), o percurso apenas foi interrompido quando o espanhol perpassou o português, entre cerca de 1450 e 1650. Portanto, desde a fundação do país, no século XII, como pontuaram Oliveira (2019) e Feytor-Pinto (2010), o português foi assumindo funções até então exclusivas do latim no âmbito cultural, administrativo, comercial, científico, escolar e legislativo.

Para Feytor-Pinto (2010, p. 79), “a última etapa, antes do 25 de Abril [1974], deste longo processo de afirmação, verificou-se em 1965 com a substituição do latim pelo português na liturgia da Igreja católica maioritária, mas não por acção directa do Estado português”. O autor retoma que, após o 25 de Abril, foram tomadas medidas explícitas de regulação do uso da língua portuguesa, levando “à consolidação plena da sua utilização em todos os domínios sociolinguísticos” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 79-80).

Feytor-Pinto (2010) justifica que, como foram várias as tentativas de centralizar as decisões de política linguística e apesar do predomínio dos diplomas legais de responsabilidades de órgãos variados (Assembleia da República, ME, MNE e do Ministério da Cultura), competências foram atribuídas a diferentes organismos, levando à sua sobreposição, por exemplo, a experiência da Academia das Ciências de Lisboa (ACL), fundada em 1779 com o objetivo de não ser uma academia da língua, foi confirmada, em 1978, como “o órgão consultivo do Governo Português em matéria linguística” (FEYTOR-PINTO, 2010, p. 88).

A política linguística em Portugal, de 1974 a 2004, foi influenciada maioritariamente por dois fatores externos ao ambiente linguístico no país: sua adesão (em 1986) à UE, e o fato de a língua maioritária e oficial ser também oficial em outros países do mundo. Nos anos seguintes a essa adesão, notou-se um grande aumento do número de postos de tradutores e intérpretes na administração pública. Conforme Feytor-Pinto (2010), a integração europeia resultou na internacionalização do *corpus* da língua.

Em consequência, o português se tornou explicitamente língua oficial para garantir a manutenção do seu estatuto de língua oficial e de trabalho da UE. A

Constituição democrática, à exceção de Macau, foi o primeiro texto constitucional português a referir uma língua, ao inscrever, como princípio fundamental das relações internacionais de Portugal, a continuidade dos “laços privilegiados de amizade e cooperação com os países de língua portuguesa” (artigo 7.º, Constituição Portuguesa).

## **2.8 Políticas Linguísticas para os PALOP**

Na condição de elemento indexador de cultura, as línguas são patrimônio de seus falantes que, em cada esfera de interação, também atuam como sujeitos das políticas linguísticas. Nesse sentido, foram criadas ações que representam, em nosso ponto de vista, políticas linguísticas para os PALOP. É importante, contudo, percebermos se essas ações fazem sentido para as sociedades locais e se foram criadas por agentes que atuam no ensino de PLE nesses países.

Como já detalhada anteriormente, a FUNAG, no que se refere às propostas curriculares dos PALOP, alinha-se com as concepções teóricas do círculo de Bakhtin, segundo as quais a língua decorre de práticas sociais, no dialogismo entre sujeitos (BAKHTIN, 2003), em que são inseridos imaginário, poder e ideologia. E, por isso, não se pode circunscrevê-la aos seus constituintes estruturais. Desta forma, aprender uma língua é agir no mundo, interagir socialmente.

Na visão explicitada pela FUNAG, no ensino de português como língua intercultural nos PALOP, deve-se considerar que, devido ao caráter oficial da língua, e sua presença como base dos sistemas educacional e administrativo, “os estudantes[...] trarão em seu imaginário conteúdos já previstos nas ementas das escolas públicas e/ou privadas” (BRASIL, 2020, p. 23), conferindo maior particularidade no ensino-aprendizagem de português nesse contexto. Nesse sentido, não se trabalha nesta proposta com a possibilidade de descartar esse conhecimento. Pelo contrário, ao professor cabe estabelecer um diálogo entre as perspectivas mais tradicionais – presentes nesses países por influência da antiga educação colonial – e o viés discursivo, bem como motivar os alunos para sua participação no resgate e na sondagem de



questões históricas, sociais e políticas que cercam a(s) constituição(ões), os modos de educação da e pela língua, o que trará mais valia e entusiasmo para a aprendizagem.

O documento da FUNAG nos relembra que o surgimento de outros “portugueses” é um indicativo da multiplicidade de normas e centros de difusão da língua. Assim, é preciso que lidemos com esse encontro nos meios educacionais em que atuamos, uma vez que não há apenas uma variedade ou uso. Por isso, são consideradas as variedades locais, para que os estudantes e professores percebam proximidades e alteridades entre as normas, validando todos os falares e falantes. Portanto, a fundação opta por “nomear o português como língua intercultural (PLI), também como objeto de estudo, assumindo que interagir na língua é um evento intercultural” (SOUSA, 2018, p. 38), resultado de negociações e mediações locais, conforme lembra Pinto (2013). Segundo a autora, “É preciso abrir, não os olhos ou os ouvidos, mas a imaginação para novas categorias provisórias, novos modelos sem enquadre; abrir e deixar aberta nossa forma de lidar com o português no mundo hoje” (PINTO, 2013, p. 142).

Julgamos importante apresentar uma referência detalhada e exclusiva da FUNAG neste subitem e caracterizamos sumariamente as políticas de língua para os PALOP, visto que o Celpe-Bras é aplicado na África e porque esse exame de proficiência é o único analisado nesta tese. Além disso, não há outros documentos que orientem o ensino para esse contexto.

Como estrutura do documento, a cartilha apresenta considerações acerca do contexto do ensino de PLE nos PALOP, depois, sobre língua e prática intercultural, ou seja, do português como língua intercultural. Em um segundo ponto, traz propostas de níveis de proficiência para alinhamento de cursos em países de língua oficial portuguesa e, no terceiro ponto, uma proposta para harmonização de curso de português como língua intercultural em países língua oficial portuguesa para depois apresentar uma proposta de nova estrutura de curso de português como língua intercultural e então finalizar com sua **proposta de novos currículos para os cursos de português como língua intercultural em países de língua oficial português**. É a partir desse ponto que vamos direcionar nossas considerações.

Nesse sentido, trazemos a **Proposta de novos currículos para os cursos de português como língua intercultural em países de língua oficial português**. E

fazemos algumas considerações que julgamos relevantes para a discussão proposta nesta tese. Nela, são sugeridos alguns temas e gêneros discursivos para o trabalho com PLE.

**Quadro 2** – Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Básico A1 (36 horas) - Adaptado.

Temas	Gêneros discursivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientização sobre a língua que se fala (que português eu falo?)</li> <li>• Aspectos identitários ligados à variedade linguística</li> <li>• Sensibilização sobre algumas características culturais presentes na interação em língua portuguesa (cumprimentos, saudações, despedidas, pedidos simples, formas de agradecimento e tratamento)</li> <li>• Distinção entre o uso formal e informal da língua</li> <li>• Aspectos culturais de identidade (noções de parentesco, alimentação, dinheiro) populares brasileiros e nacionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mapas</li> <li>• Ficha de inscrição</li> <li>• Documentos pessoais de identificação</li> <li>• Curriculum vitae</li> <li>• Avisos institucionais, anúncios publicitários e cartazes de maneira geral</li> <li>• Páginas de busca da rede virtual</li> <li>• Biografia</li> <li>• Entrevista pessoal</li> <li>• Quadro de e horários</li> <li>• Mensagens curtas virtuais</li> <li>• Bilhetes</li> <li>• Blogs</li> <li>• Canções rap e demais estilos populares</li> <li>• Poesia falada urbana (slam)</li> <li>• Histórias orais tradicionais</li> <li>• Descrever e interpretar imagens diversas</li> <li>• Vídeos de curta-metragem</li> <li>• Ditos populares brasileiros e nacionais</li> </ul>

*Fonte: Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior (BRASIL, 2020).*

Percebemos no documento apresentado para o nível iniciante (A1/inicial), e no documento como um todo, pouca representatividade dos gêneros literários, ou seja, da totalidade de gêneros escolhidos, apenas 3 deles são da esfera literária. Nota-se, assim, uma preocupação com a língua oral ou falada, o que é importante pois representa uma necessidade dos falantes em níveis iniciais do aprendizado de um idioma, privilegiando-se, sobretudo, uma possível inserção do aprendente no mercado de trabalho e a textos instrucionais ou voltados para fins específicos. Como reconhecimento e valoração da

cultura local, são propostos estudos dos ditos populares brasileiros e nacionais. É a única referência aos saberes locais.

Como estratégias de política linguística que vão ao encontro do português nos PALOP é importante ressaltar/sublinhar as temáticas propostas, que promovem uma reflexão sobre a conscientização sobre o português (os portugueses) que se fala nos espaços do PALOP, dos aspectos identitários ligados à variedade linguística, que não está clarificado se é nos PALOP ou no Brasil ou em outro país lusófono. Além disso, em sua proposta, o documento propõe a sensibilização sobre características culturais presentes na interação em língua portuguesa (cumprimentos, saudações, despedidas, pedidos simples, formas de agradecimento e tratamento e uso formal e informal), mas não fica explícito a que contexto da língua portuguesa está se referindo. Por fim, quando o documento se refere a aspectos culturais de identidade (noções de parentesco, alimentação, dinheiro) , não sabemos a qual português se está referindo.

Podemos perceber ainda que, em termos de política de língua há uma perspectiva dialógica, ou seja, de gêneros discursivos.

No quadro 6, trazemos uma proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural para o curso Básico A2, pensando em 36 horas de aula, com temas e gêneros que poderiam ser trabalhados.

**Quadro 3** – Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Básico A2 (36 horas) - Adaptado.

Temas	Gênero
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conscientização sobre fatos históricos que relacionam Brasil e África</li> <li>• Constituição da população</li> <li>• Relatos de feitos históricos</li> <li>• Rememorar trajetórias pessoais</li> <li>• Sensibilização sobre opções de entretenimento e tempo livre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Canções populares brasileiras</b></li> <li>• Quadros artísticos, estátuas (marcos), placas de homenagem</li> <li>• Matérias jornalísticas</li> <li>• Folhetos publicitários de turismo</li> <li>• Páginas virtuais sobre pontos e guias turísticos</li> <li>• Convites</li> <li>• Tabelas de Censo</li> <li>• Contratos (de trabalho, de moradia, de serviços)</li> <li>• Calendário</li> <li>• <b>Contos literários de baixa complexidade</b></li> <li>• <b>Lendas tradicionais</b></li> <li>• Avisos em geral (“Proibido fumar”, “Silêncio”, etc.)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Slogan de partidos políticos e campanhas estatais</li> <li>• Perfil em redes sociais virtuais</li> <li>• E-mail formal e informal</li> <li>• Caça-palavras</li> </ul>
--	--

Fonte: *Fonte: Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior (BRASIL, 2020).*

Nessa segunda proposta, agora para o nível 2, podemos perceber que, em termos de política de língua tem uma perspectiva dialógica, ou seja, de gêneros discursivos, bem como de uma perspectiva e reconhecimento e pertencimento a determinada comunidade, uma vez que os temas circundam em: conscientização sobre fatos históricos que relacionam Brasil e África, apesar de não mostrarem uma perspectiva global da língua, ou seja, de Portugal, Timor-Leste, Macau e suas relações com cada um dos países do contexto da CPLP ou de toda a África, que não está explicitada. Além desses pontos, são ainda importantes temáticas para a promoção da língua discutir sobre a constituição populacional dos PALOP. Outro tema importante, mas que carece de contextualização são os relatos de feitos históricos, que não sabemos se estes estão relacionados aos PALOP em si, há alguns países deles ou a outro (Brasil).

Quanto aos gêneros textuais privilegiados nessa proposta, percebemos que há uma atenção especial ao contexto publicitário e jornalístico, bem como interpretar e interagir às ações civis em língua portuguesa (convites, tabelas de censo, calendários, avisos, slogan políticos etc.). Imaginamos que esses gêneros estejam relacionados ao ensino do português para o mercado de trabalho e à participação na sociedade civil. Dos gêneros literários sugeridos, observamos uma identificação com canções populares, contos e lendas tradicionais. Não fica evidente, no entanto, se os contos e lendas são os presentes em cada um dos países da CPLP ou se referem ao contexto brasileiro apenas. (Seria interessante estabelecer uma relação entre as lendas publicadas nos dois contextos).

Percebemos um alinhamento com alguns gêneros trabalhados no exame Celpe-Bras, mas isso não acontece quanto aos gêneros literários. Não verificamos, nas edições do exame analisadas, os gêneros literários propostos pela FUNAG nos quadros 5 e 6. Assim como a instituição, acreditamos que são excelentes gêneros textuais para serem trabalhados na aferição em língua portuguesa, uma vez que são amostras da(s) cultura(s) possíveis nessa língua.

No quadro a seguir, que traz o tema e os gêneros discursivos sugeridos para o trabalho com o nível B1, destacamos que apenas alguns gêneros podem ser

considerados como oriundos da esfera literária, como cartuns e adivinhas, mas consideramos importante a inclusão de notícias e peças radiofônicas, bem como peças cinematográficas e cenas de novelas brasileiras.

**Quadro 4** – Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Intermediário B1 (36 horas) (Adaptado).

Tema	Gêneros discursivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sensibilização sobre a importância de estudar outra língua</li> <li>• Conscientização de aspectos da qualidade de vida em determinada região</li> <li>• Demandas ao utilizar serviços públicos</li> <li>• Memórias de desejos não realizados</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Páginas virtuais de órgãos públicos (universidades, serviços de saúde, etc.)</li> <li>• Artigos jornalísticos (impressos ou virtuais)</li> <li>• Artigos científicos</li> <li>• Notícias radiofônicas</li> <li>• Discurso oficial (emitido por autoridades)</li> <li>• Depoimento</li> <li>• Artigos de opinião de curta extensão</li> <li>• Expressões gestuais (legalzinho, ok, tchau, etc.)</li> <li>• Conversas telefônicas</li> <li>• Peças cinematográficas brasileiras</li> <li>• Cenas de novelas brasileiras</li> <li>• Cartoons</li> <li>• Peças radiofônicas</li> <li>• Bulas de medicamentos</li> <li>• Anúncios de emprego</li> <li>• Piadas e adivinhas</li> <li>• Palavras cruzadas</li> </ul>

*Fonte: Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior (BRASIL, 2020).*

Especialmente nesse novo quadro, relativo ao nível B1, ainda em referência às políticas linguísticas adotadas pela FUNAG, foi possível perceber uma menção explícita ao tema serviço público. Imaginamos que seja em relação ao Brasil, e não uma referência específica a casa um dos países dos PALOP. Quanto aos gêneros textuais privilegiados, é possível perceber uma atenção para as páginas virtuais de órgãos públicos (universidades, serviços de saúde, etc.), o que pode nos dar indícios do(s) público(s)-alvo desses exames, bem como artigos jornalísticos, científicos, de opinião, notícias radiofônicas, depoimentos, discurso oficial (emitido por autoridades) e anúncios de emprego, que requerem um leitor-aprendente mais letrado e voltado para habilidades acadêmicas e laborais.

Quanto aos gêneros literários e artísticos, notamos um alinhamento com o exame Celpe-Bras, quanto ao gênero *cartum*. Os demais gêneros, voltados ao escopo das Artes, são peças cinematográficas e cenas de novelas brasileiras, peças radiofônicas e piadas e adivinhas, que também podem apontar e sugerir novos gêneros para serem explorados na multiplicidade dos espaços da língua portuguesa.

Assim, o exame poderia contemplar maior diversidade de gêneros, nas esferas artísticas e literárias. Dessa forma, quando aplicado fora do país que o promove, poder abarcar questões inerentes a essas realidades e que tenham sobretudo sentido para os aplicantes, ou seja, para que percebam que o aprendizado da língua está intimamente relacionado a estar e agir neste novo mundo da língua portuguesa.

Ainda sobre os mesmos conteúdos apresentados, ou seja, o tema e os gêneros discursivos, apresentamos o quadro referente ao nível B2, sobre o qual tecemos comentários a seguir.

**Quadro 5** – Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Intermediário B2 (36 horas) (adaptado).

Tema	Gêneros discursivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A realidade social do país de origem, aspectos constitutivos (história, relações internacionais, perspectivas para o futuro</li> <li>• A perspectiva do outro (se eu estivesse no Brasil...)</li> <li>• Conscientização sobre modos de engajamento do cidadão em decisões institucionais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo</li> <li>• Artigo de opinião de extensão média</li> <li>• Matérias de telejornais</li> <li>• Crônicas publicadas nas redes sociais virtuais</li> <li>• Tabelas diversas</li> <li>• Documentos legislativos</li> <li>• Outdoors</li> <li>• Faixas de reivindicação • Debate • Folders</li> <li>• Manuais de instrução</li> <li>• Documentários</li> <li>• Vídeos disponíveis na Internet que mostram aspectos da sociedade brasileira</li> <li>• Bate-papo virtual com estudantes brasileiros (tandem à distância)</li> <li>• Músicas locais</li> <li>• O gênero musical samba</li> <li>• Charges</li> <li>• “Memes”</li> <li>• Poemas</li> </ul>

*Fonte: Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior (BRASIL, 2020).*

Vemos nos temas propostos para este nível, B2, uma preocupação com a perspectiva do eu e do outro, bem como as relações entre esses países e outros. Quanto aos gêneros discursivos, percebemos, assim como no nível B1, uma preocupação com gêneros da esfera jornalística, propaganda, e, como gênero literário, poemas e canções. Nota-se, também, que se espera um falante engajado e que estabeleça relações com as realidades da língua estudada e a sua.

**Quadro 6** – Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Avançado C1 (36 horas) (adaptado).

Tema	Gêneros discursivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Para onde eu vou agora? – perspectivas profissionais</li> <li>• O mundo do trabalho global em relação à realidade nacional</li> <li>• Migrações e intercâmbios</li> <li>• Sonhos comuns</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Editais diversos</li> <li>• Crônicas autênticas</li> <li>• Resenha (peça teatral ou cinematográfica, publicação impressa)</li> <li>• Redação de resumos</li> <li>• Matéria jornalística</li> <li>• Relatórios diversos</li> <li>• Organogramas</li> <li>• Carta formal de apresentações e intenções</li> <li>• Entrevista profissional</li> <li>• Expressões idiomáticas</li> <li>• E-mail institucional</li> <li>• Boletins</li> <li>• Apresentação digital (Prezi, PowerPoint)</li> <li>• Apresentação oral</li> <li>• Redação oficial</li> <li>• Obras cinematográficas brasileiras</li> <li>• Aula</li> <li>• Seminário</li> </ul>

*Fonte: Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior (BRASIL, 2020).*

Quanto às políticas linguísticas pensadas para esse nível, acreditamos haver um apelo exclusivo às temáticas voltadas às perspectivas profissionais do falante C2. Em relação aos gêneros textuais, além de uma predileção para o campo laboral e/ou acadêmico, os gêneros literários e artísticos representativos neste curso são crônicas, resenha de peça teatral ou cinematográfica e obras cinematográficas brasileiras. Se compararmos aos cursos dos níveis que o precedem, vemos uma preocupação esperada com a evolução do nível linguístico-cultural, e uma tendência marcada pela realidade

acadêmica. Esses gêneros privilegiados por essa proposta podem ser também boas sugestões para serem contempladas no exame Celpe-Bras.

**Quadro 7** – Proposta de currículo para o curso de Português como Língua Intercultural Avançado C2 (36 horas) (adaptado).

Tema	Gêneros discursivos
<ul style="list-style-type: none"> <li>• A organização da educação escolar no Brasil</li> <li>• Relações diplomáticas e comerciais entre o Brasil e países de língua oficial portuguesa</li> <li>• Os desafios no mundo global</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Texto dissertativo-argumentativo</li> <li>• Narração e descrição (complexas)</li> <li>• Resenha (peça teatral ou cinematográfica, publicação impressa)</li> <li>• Projeto de pesquisa</li> <li>• Apresentação teatral</li> <li>• Produções artísticas em geral (pintura, escultura, literatura, música, dança)</li> <li>• Notícias e artigos de jornais, revistas especializadas e meios de comunicação audiovisual</li> <li>• Debate</li> <li>• Roda de conversa</li> </ul>

*Fonte: BRASIL, 2020. Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior – Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: <<http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%203-DIGITAL.pdf>>. Acesso em: 9 de jul. de 2020.*

Em termos de políticas linguísticas adotadas para esse nível, com base na temática proposta, pensamos que os falantes esperados sejam acadêmicos e empresários e diplomatas. Nesse sentido, os gêneros discursivos preconizados são texto do meio laboral e empresarial, tais como textos argumentativos, narrativos e descritivos, notícias e artigos de jornais, revistas especializadas e meios de comunicação audiovisual, debates, rodas de conversa e projetos de pesquisa. E, como gêneros da esfera artística ou literária, resenhas de peça teatral ou cinematográfica, apresentação teatral e produções artísticas em geral (pintura, escultura, literatura, música, dança), que podem ser também voltadas para a área laboral nesses campos.

Apesar de percebemos e reconhecemos o esforço que foi feito pela FUNAG no sentido de considerar a realidade dos PALOP, consideramos que não podemos reduzi-los como se representassem uma só realidade. Há inúmeras realidades a serem pensadas dentro do espaço lusófono e lusógrafo nesses países e cada um deles merece uma proposta à parte. Não é nossa intenção validar o que deve ou não ser estudado, uma vez que ainda não trabalhamos nesses contextos, mas apresentar possíveis gêneros literários



que podem ser interpretados por realidades e contextos distintos e que podem gerar importantes discussões sobre a(s) cultura(s) em língua portuguesa.

### **2.8.1 As políticas de língua para o português no contexto de Angola**

Com base em Salomão (2012), Angola representa o terceiro país lusófono em que 30% da sua população fala a língua portuguesa como língua principal; especificamente em Luanda, capital do país, 60% da população fala português. A variante da língua portuguesa utilizada em Angola é intitulada “português angolano”.

No trabalho de Lopes e Soares (2018), os estudantes entrevistados afirmaram que coexistem, além da língua portuguesa, as línguas umbundu, kikongo, cõkwe, nganguela, cuanhama, entre outras. O umbundu ou umbundo (que pode ser grafado como m'bundo, mbundu do Sul, nano, mbali, mbari ou mbundu de Benguela) designa uma língua bantu usada pelos ovimbundos das montanhas centrais de Angola. Representa a língua bantu mais usada no país.

O kikongo ou quicongo (denominado também como cabinda, congo, kongo ou kikoongo) representa uma língua africana falada pelos bacongos e designa uma língua nacional de Angola, tendo vários dialetos, além de já ter sido a língua usada no antigo Reino do Congo.

Nesse sentido, há uma diversidade linguística no país. A língua portuguesa é usada com frequência, de acordo com interesses e necessidades sociais particulares, possibilitando concomitantemente o uso das demais línguas existentes, o que evidencia o caráter funcional, interativo e ideológico de uma língua (BAKHTIN, 2000).

Inverno (2018) lembra-nos que, em área e em número de habitantes, Angola é o segundo maior país de língua oficial portuguesa, antecedido pelo Brasil. Situada na costa ocidental africana, faz fronteira com a República Democrática do Congo, com a Zâmbia e com a Namíbia, nenhum destes países lusófonos.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016, p. 35), a população angolana é maioritariamente jovem (47,3% tem menos de 15 anos e a idade média situa-se nos 20,6 anos) e ainda pouco escolarizada (22% da população na faixa etária dos 5 aos 18 anos encontra-se fora do sistema de ensino e apenas 2,5% da população com mais de 24 anos concluiu o Ensino Superior). É importante perceber que Angola é historicamente um país multilíngue e, também, palco de inúmeros contatos (e conflitos)

entre falantes de línguas distintas, e originalmente habitada por povos de origem khoisan e vátwa e de migrantes de origem bantu (INVERNO, 2018).

O contato entre esses povos e os portugueses (por via militar ou por outras) originou, segundo Inverno, “uma reestruturação linguística significativa quer das línguas africanas quer da língua portuguesa, resultando no desenvolvimento no país de um *continuum* de variedades do português que aponta para [...] uma nova variedade nacional da língua” (INVERNO, 2018, p. 83).

O português é a única língua oficial e está presente em todo o território, em diferentes esferas, perpassando pela legislativa e administrativa até a educacional. As pesquisas de Inverno (2018) apontam para o português ser maioritariamente aprendido como língua segunda (L2) nesse país, conforme a variante de Portugal, e não como o português veicular angolano (PVA), ainda que falado pela maioria da população.

Independentemente se falado como L1 ou L2, o português é a língua mais usada em casa pela maioria da população (INE, 2016). Isso se deve também ao fato de, durante o período colonial, as línguas angolanas de origem africana serem duramente reprimidas como línguas de comunicação e denominadas dialeto, marcadas intencionalmente com fins pejorativos pela administração colonial portuguesa. Após a independência, passaram a ser designadas línguas nacionais (INVERNO, 2018).

Inverno (2018) salienta que, apesar de fortemente marcado o mito da presença colonial portuguesa durante vários séculos, ela restringiu-se, principalmente, a partir de meados do século XIX e, segundo a autora, “não se traduziu numa penetração significativa da presença portuguesa no dia a dia das populações locais” (INVERNO, 2018, p. 91).

Vansina (2018) pontua que a presença de maior número de colonos brasileiros e portugueses no país foi reforçada nos últimos 30 anos do século XIX por medidas motivadas pelo controle e povoamento da totalidade do território, obrigando a elite local afro-portuguesa a adquirir maior proficiência no português, sendo, também, bilingue.

Assim, dado o intenso contato linguístico gerado pela coexistência das línguas originais e de variedades do português, foi promovida uma reestruturação das línguas em presença (INVERNO, 2018). Especificamente quanto ao português, além das variantes trazidas pelos colonos portugueses e brasileiros, havia se desenvolvido, em Angola, um *continuum* de variantes do português (oriundas do contato entre línguas).

Entre as políticas linguísticas de Portugal, durante os 30 primeiros anos do século XX, o domínio da língua portuguesa foi condição *sine qua non* para o acesso ao

estatuto de assimilado, o que, segundo Inverno (2018), contribuiu para a aquisição do português pelos falantes monolíngues ou bilingues em línguas africanas.

Por conseguinte, a política linguística de Portugal efetivou-se, segundo Inverno (2018), a partir da década de 1950, aquando da imposição da colônia de povoamento no território angolano que hoje se diferencia pela grande difusão do português. A autora lembra que o português era a língua com maior valor econômico e social no país africano e seu conhecimento e uso eram fatores que contavam, ou mesmo diferenciavam, a ascensão social em Angola, o que levou em 1950 a população afro-portuguesa e africana urbana incorporar a língua portuguesa, que não alcançou os mesmos níveis de difusão na área rural.

Em 1975, após a independência do país, Inverno (2018) frisa que a mudança para o português foi mais percebida devido ao êxodo rural e, também, pela política do português como língua oficial e consequente função identitária em todo o território. A autora aponta ainda para o período pós-guerra civil até os dias atuais, em que o país passou por uma crescente urbanização e ampliou o seu sistema de ensino para todo o território, condições para o avanço da mudança da língua em curso, o PVA.

Podemos perceber, assim, que não há ações que apontem para uma política de internacionalização do português em Angola. As ações que ocorrem atualmente são muito específicas e têm ligação direta com o fator econômico, principalmente por meio de petróleo que surgiu a partir dos anos 2000 particularmente a partir do interesse da China pelo setor petrolífero e de novas fontes energéticas.

Quanto aos investimentos externos, pelo Brasil, sabemos que há o CCB que atua em Luanda, que é subordinado à Embaixada do Brasil em Luanda desde 2003, pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Como ações do Camões IP, há o Centro de Língua Portuguesa em Lubango, desde 2001, em Benguela, desde 2003, em Luanda, desde 2007, e também os Centro Cultural Português em Luanda desde 1996.

## **2.8.2 Políticas linguísticas para o português no contexto de Cabo Verde**

A situação linguística de Cabo Verde passa, conforme Cardoso (2018), desde seus primórdios, pela coexistência de diferentes códigos linguísticos. Assim, o crioulo

cabo-verdiano emergiu dessa troca, e também “das pressões decorrentes do contexto e do ambiente em que a sua gestação ocorreu, sendo umas vezes defendido e outras vezes atacado, mas mantendo-se sempre vital devido ao seu papel de língua materna (LM/L1), que jamais abandonou” (CARDOSO, 2018, p. 126). A autora ainda acrescenta:

A história social do arquipélago foi sendo contada alavancando-se nas suas duas línguas, o cabo-verdiano e o português, que tanto no passado (como país colonizado) como no presente (país independente) se revestem de estatutos diferenciados, que carecem de políticas adequadas para a valorização e o desenvolvimento de ambas, tendo em vista, a médio prazo, uma equiparação de estatuto que há muito é reclamado (CARDOSO, 2018, p. 126).

Apesar de mais de 500 anos de coexistência das línguas, não foram criadas condições para um modelo de bilinguismo consistente e coeso, acessível a todos, mas apenas àqueles que frequentam o sistema escolar, como aponta Cardoso (2018). Nesse contexto, existem, no país, medidas de política de língua que visam a valorização das línguas oficial e nacional, mas necessitam de uma planificação linguística para sua prática efetiva.

O português não era muito representado no país, por isso a motivação para o surgimento do crioulo cabo-verdiano. No entanto, a língua e a religião são os fatores que mais influenciaram a cultura do país, sendo o português um dos primeiros atributos culturais assimilados pelos cabo-verdianos (CARDOSO, 2018).

Segundo o autor, no século XIX, torna-se explícita a tentativa do monolingüismo, que atacava o crioulo, língua autóctone, para estabelecer o português. O crioulo era mal visto e tido como imperfeito, incompreensível, e o português, língua dos escolarizados e civilizados, um modelo a ser “seguido”.

Esses ataques à língua cabo-verdiana, conforme a autora, “feriam a identidade do homem das ilhas, pois a língua é tida como o principal elemento identitário do cabo-verdiano e, conseqüentemente, um dos fatores mais importantes da cabo-verdianidade” (CARDOSO, 2018, p. 129).

Cardoso (2018) verificou que, em Cabo Verde, a língua crioula, L1 e Língua Nacional (LN), é falada em comunicações informais, e o português, Língua Oficial, nas formais. Nos dias atuais, como a língua cabo-verdiana ocupou esses espaços formais, antes só preenchidos pelo português, seu uso aumentou expressivamente. Hoje, é também língua presente nos meios de comunicação (mídia), na política e na cultura. A autora pontua que, na educação, é utilizada como apoio para a aprendizagem do português e potencializa o bilinguismo no país. No entanto, o sistema de ensino é

monolíngue, em português como L2, e exclui a L1, não fomentando o “verdadeiro bilinguismo”.

O que efetivamente é necessário, conforme Veiga (2003), é que o português conquiste os espaços informais da comunicação e o cabo-verdiano, em contrapartida, ocupe os espaços formais, pois ainda se encontra distanciado. Para Cardoso, as duas línguas coexistem e, para seu benefício conjunto, o seu ensino é essencial. Para isso, a necessidade do ensino bilingue, em que “o português e o crioulo possam ser objeto de estudo e veículo de aprendizagem de outras áreas curriculares” (PIRES, 2010, p. 141).

Segundo Veiga (2003), “as duas línguas constituem não só instrumentos e suportes no desenvolvimento como também elementos fundamentais do patrimônio, do ser e do estar cabo-verdianos” (VEIGA, 2003, p. 110).

Apesar da cidade da Praia representar a sede da CPLP, percebe-se que, em termos de políticas de internacionalização da língua portuguesa, há mais esforços externos do Brasil e de Portugal do que políticas advindas desse país. Em relação ao Brasil, desde 2008, por meio do Centro Cultural Brasil-Cabo Verde (CCBCV). Quanto a Portugal, o Camões IP atua no Centro de Língua Portuguesa na Praia, desde 1999, em Mindelo, desde 2019, e seu Centro Cultural desde 1995 nessa mesma cidade.

### **2.8.3 Políticas Linguísticas para o português no contexto da Guiné-Bissau**

Depois de viver, entre 1963 e 1973, mais de 10 anos de guerra pela sua Independência de Portugal, Ichinose (2018) ressalta que a Guiné-Bissau foi, em 1973, o primeiro território africano, sob a administração colonial portuguesa, a conquistar sua independência política. Este marco foi comemorado no mundo todo, com grande entusiasmo por se tratar da emergência de um país africano.

O autor enumera algumas ocorrências pós-Independência da Guiné-Bissau que deixaram o país afastado da concretização de sua total independência: o Golpe de Estado de 1980, a ruptura do sonho de integração com Cabo Verde, país com o qual dividia a aspiração pela independência do colonialismo português; a Guerra Civil, de 1998 (durante 11 meses), que causou graves danos materiais na capital Bissau e que afetou a vida de todos; o novo Golpe de Estado de 2003, no qual foi deposto o presidente eleito Kumba Ialá; no ano de 2009, em que sucederam os assassinatos de João Bernardo Vieira e Tagmé Na Waié, respectivamente presidente da República e

chefe de Estado-Maior-General das forças armadas. Além disso, na primeira década do século XXI, o país transformou-se em núcleo de tráfico ilegal de drogas, sendo considerado o primeiro narco-Estado do continente.

A todo esse cenário, acrescenta-se o fato de, em 2012, terem sido anuladas as eleições depois de mais um golpe militar. Em consequência desses acontecimentos, o país perdeu credibilidade frente a todo o mundo, e, principalmente, às organizações mundiais. Felizmente, a partir de 2014, a situação política e econômica da Guiné-Bissau começou a se recuperar, mas mantém, ainda, o posto de um dos países mais pobres do mundo<sup>29</sup>.

Todo esse contexto contribui para que suas questões políticas sejam também muito delicadas para serem debatidas e pensadas. Segundo Ichinose (2018), coexistem no país o crioulo, língua franca da população, as línguas étnicas, suporte cultural da tradição guineense, e o português, língua oficial do país.

Para Embaló (2008), somente 13% da população da Guiné-Bissau é falante do português. Nesse contexto, o crioulo guineense é a língua mais utilizada pelos habitantes. Os alunos guineenses, assim como os angolanos, têm a necessidade de aprender a língua portuguesa em contextos mais formais, especialmente para cargos em universidades ou para oportunidades de bolsas de estudos oferecidas por universidades portuguesas.

Conforme os estudos de Lopes e Soares (2018) e nosso trabalho enquanto professora de português para guineenses, o português é mais falado em contextos escolares e em situações institucionalizadas e formais, devido à sua oficialidade no país.

Quanto aos esforços para a internacionalização da língua portuguesa, há a iniciativa criada pelo governo brasileiro, O Centro Cultural Brasil-Guiné-Bissau (CCBGB), principal veículo de cooperação bilateral da Embaixada do Brasil em Bissau. Há iniciativas locais, como rádios e programas educativos. Quanto a Portugal, o Camões IP atua no Centro de Língua Portuguesa em Bissau desde 2002, além de um centro cultural desde 1995.

---

<sup>29</sup> Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2016), na lista dos países que integram o IDH, a Guiné-Bissau ocupa a 178ª posição em 188 países.

#### 2.8.4 Políticas Linguísticas para o contexto da Guiné Equatorial

Segundo Laureano (2016), em 2006, a Guiné Equatorial solicitou a qualidade de país-observador da CPLP e, a partir de 2010, quando a língua portuguesa tornou-se LO da Guiné Equatorial, diversas iniciativas que visavam a promoção do idioma foram realizadas para alavancar seu ensino ainda incipiente. Elas foram realizadas conjuntamente pelo Governo desse país, pela Embaixada do Brasil e pela iniciativa privada. E algumas destas ações permanecem.

Ainda no ano de 2010, segundo o autor, o discurso em língua portuguesa do então presidente do país ajudou a despertar o interesse de seus cidadãos pela língua portuguesa. Em 2011, o país já contava com as representações diplomáticas de Angola, Brasil e Moçambique e de várias empresas lusófonas dos ramos de agricultura, automóveis, comércio, construção civil, engenharia e estradas.

Como em todo o início de implementação, segundo Laureano (2016), foram muitas as dificuldades, tais como a falta de material didático e de professores, bem como de financiamento para palestras, formações e falta de espaço para as aulas. Além desses fatores, há apenas uma embaixada brasileira na capital, Malabo, e nenhum CCB, dificultando o interesse equato-guineense pela lusofonia.

O autor aponta para o fato de que a primeira ação do ensino de português teve lugar em Malabo, em 2011, na embaixada do Brasil, por iniciativa da embaixadora Eliana da Costa e Silva Puglia, com a criação de uma classe composta exclusivamente por funcionários locais e estrangeiros da representação brasileira.

Desse curso-piloto resultou o primeiro curso de português aberto à comunidade. Após a definição do material didático, dos cronogramas e das diretrizes do curso, o Ministério das Relações Exteriores equato-guineense contratou uma professora e divulgou na TV e rádio locais, que impulsionaram grande procura e a consequente contratação de um novo professor. Em 2012, acontece o novo curso de PLE no Centro Cultural Equato-guineano (CCEG), entidade vinculada diretamente ao Ministério da Cultura. O curso atende, sobretudo, jovens de 15 a 30 anos, alunos universitários, funcionários do governo, membros de representações diplomáticas e de empresas multinacionais do Egito, Espanha, França e Marrocos, dentre outros.

Em 2013, a LP foi promovida, ainda, em eventos internacionais, como a III Cúpula América do Sul-África, em 2013, na Semana da Cultura, bem como na Feira do Livro da UNGE, em 2013, com o estande nessa língua. Em 2014, o Comité de *Apoyo al*

*Niño Ecuatoguineano* (CANIGE) promoveu cursos de português (inglês e francês) nas turmas de pré-escolar 1º, 2º e nas de 2º, 3º e 4º anos do ESBA. Além disso, a Guiné Equatorial teve o primeiro livro em português escrito no país (*Conhecendo Malabo*), de distribuição gratuita.

Entre os anos de 2014 e 2015, pode-se perceber o contínuo interesse da população da Guiné Equatorial pela LP, uma vez que 199 alunos concluíram os níveis A1, A2 e B1. Além disso, a Universidade Nacional da Guiné Equatorial (UNGE), em Malabo, sediou o primeiro Curso de Extensão de LP para funcionários e docentes. O segundo aconteceu no *campus* de Bata, na porção continental do país. O CANIGE é uma instituição governamental de apoio à criança das camadas mais carentes da população. Foi criado em 1984 pela primeira Dama Constancia Mangué de Obiang, e hoje tem como foco principal a educação fundamental até o 6º ano, em regime de educação integral e *Educación Secundaria Básica* (ESBA).

O autor destaca, como importante para o interesse pelo idioma, o fato de os equato-guineenses se reconhecerem nos demais países da CPLP, sobretudo por serem de maioria africana e pela similaridade da língua compartilhada (espanhol/português). Apesar da situação política atual de países como a Guiné Equatorial<sup>30</sup>, a CPLP se fortalece com a entrada desse país, uma vez que contribui para a expansão do idioma em crescimento. A Guiné Equatorial que, abriga, a partir de então, caminhos para o aprendizado da língua portuguesa, abre-se para novas oportunidades de trabalho, para seu desenvolvimento e, sobretudo, para a diversidade, ainda que sua entrada para a CPLP tenha decorrido, expressamente, devido às “saudosas” temáticas anticolonialistas da política exterior brasileira, bem como da anterior emergência econômica do país, étnica e culturalmente próxima do continente africano, que servia de exemplo de desenvolvimento com inclusão social.

### **2.8.5 Políticas Linguísticas para o português no contexto de Moçambique**

Segundo Chimbutane (2018), a política linguística do período colonial em Moçambique não se alterou substancialmente após a conquista da Independência do país, em 1975, tal como em outras antigas colônias. O português continuou a ser a única

---

<sup>30</sup> A Guiné Equatorial tem atualmente um regime ditatorial.



língua a usufruir do estatuto de língua oficial (LO) e as línguas bantu, as línguas maternas (L1) da maioria dos moçambicanos, continuam a ser de menor prestígio (subalternas), mais ligadas a contextos informais.

O autor comenta que, no período pós-Independência, predominou o discurso da constituição de um Estado-nação monocultural, unido em torno da língua portuguesa, como “língua da unidade nacional”. E, a partir dos anos 1990, admite-se a formação de um Estado-nação pluricêntrico, em que o multilinguismo e o multiculturalismo são percebidos como “‘condimentos’ importantes para a formação de ‘uma nação forte e coesa’” (RM, 2015, p. 7) – fase em que floresce o preceito ideológico da ‘unidade na diversidade’” (CHIMBUTANE, 2018, p. 107).

O autor nos revela que as práticas monolíngues continuam a imperar na sociedade de Moçambique e, assim, a língua portuguesa mantém-se associada ao prestígio e à ascensão econômica e social e as línguas locais, assim como em outros contextos, estão relegadas à preservação de uma herança cultural apenas.

Para contextualizar a realidade moçambicana, é preciso apontar que, junto ao português, língua oficial do país, são faladas 20 outras línguas, entre elas línguas locais e de origem bantu, bem como o árabe, o guzerate, o hindi, o inglês e o urdu (LOPES, 1998; FIRMINO, 2002). Segundo Chimbutane (2018), em pesquisas mais recentes, pode-se constatar, também, a presença de línguas de imigrantes provenientes de Burundi, Congo, Nigéria, Ruanda, Somália e Sudão.

Segundo os resultados do Censo de 2017, o português era falado por 10 535 905 pessoas entre cinco anos ou mais, o que representava, naquele ano, quase metade da população, sendo a segunda língua mais falada em casa, precedida apenas pela língua Emakhuwa. Além disso, a população continua a utilizar as línguas bantu em seu dia a dia. Assim, o multilinguismo se dá pelos falantes usarem mais de uma língua bantu. E o português, segundo Chimbutane (2018), é uma L2/L3/L4 ou uma língua aprendida por meio da escolaridade.

De acordo com Chimbutane (2018), pode-se dizer que o estado moçambicano fez, pela língua portuguesa, mais do que o estado português em todo o processo de colonização. Assim como aconteceu em Angola, o crescimento da rede escolar em Moçambique ampliou os contextos de utilização da língua, aumentando o número de falantes (GONÇALVES, 2004), que também utilizam a língua em contextos informais.

Chimbutane (2018) apresenta-nos o fato de que, assim como nos demais países africanos, não existe um documento norteador das políticas linguísticas de Moçambique,

mesmo que o papel da língua portuguesa seja explicitado por declarações políticas, por leis, não acontece o mesmo com as línguas locais, autóctones. Segundo o autor, mudanças no contexto sócio-político nacional e internacional têm determinado “as diferentes abordagens abordadas pelo Governo da Frente da Libertação de Moçambique (FRELIMO) em relação à questão linguística” (CHIMBUTANE, 2018, p. 112).

As perspectivas da nova política adotada, consoante o autor, vão ao encontro de uma política que abriga a diversidade linguística e cultural de Moçambique e não mais como era antes, a perspectiva de língua-nação una. A decisão de manutenção do português como língua oficial era justificada como fator que garantia a ‘unidade nacional’ (GANHÃO, 1979 apud CHIMBUTANE, 2018).

O português, nessa época, foi definido como “língua comum de combate ao inimigo” (CHIMBUTANE, 2018). A decisão de adotar o português como língua de unidade assinalou o início da sua apropriação pelos moçambicanos e a consequente expurgação de suas conotações COLONIAIS” (FIRMINO, 2004, p. 350). Nesse paralelo, as línguas locais eram duramente combatidas<sup>31</sup>, ou seja, o multilinguismo era visto como inferior e associado a tribalismo e regionalismos.

Quanto a esse país, não há evidências de ações maiores de promoção internacional da língua portuguesa. Como ações externas, há O Centro Cultural Brasil-Moçambique, inaugurado no ano de 1989. Quanto a Portugal, o Camões IP atua a partir dos Centros de Língua Portuguesa em Nampula, desde 1998, na Beira e em Maputo desde 1999 e em Lichinga, desde 2009 e em Quelimane e em Xai-Xai, Para além desses centros, há o Centro Cultural em Maputo, com polo na Beira.

## **2.8.6 Políticas Linguísticas para o português no contexto de São Tomé e Príncipe**

Como pontuam Hagemeyer, Gonçalves e Afonso (2018), o panorama linguístico de São Tomé e Príncipe transformou-se, ao longo dos últimos quinhentos anos, e deve ser dividido em dois períodos históricos que estão relacionados com ciclos econômicos diferentes: o povoamento das ilhas e consequente ciclo do açúcar, advindos da primeira colonização; e o segundo período, estabelecido pelas culturas de café e cacau, na segunda colonização. Consequentemente, as línguas faladas nas ilhas de São Tomé e

---

<sup>31</sup> Eram reprimidas, principalmente no ambiente escolar, com a desculpa de retardarem e prejudicarem a aprendizagem.

Príncipe são, para além do português, língua oficial e dominante, os crioulos forro, angolar e lung'ie – autóctones - e o crioulo cabo-verdiano.

Segundo os autores, as línguas crioulas eram as mais faladas em São Tomé e Príncipe durante grande parte de sua história. Esse contexto alterou-se consideravelmente no final do século XIX, na chamada segunda colonização, que se deveu, também, ao fato de o país ter novo ciclo econômico, estabelecido pelas culturas do cacau e do café (HAGEMEIJER, GONÇALVES e AFONSO, 2018).

É importante frisar, segundo os autores, que esse período coincide com a abolição da escravatura, em 1869, e com a consequente escassez de mão de obra, constituída por recém-libertos que assumiam o estatuto de contratados (1875), trabalhadores de Angola, Cabo Verde e Moçambique, também colônias portuguesas, contribuindo para uma diversidade linguística cada vez maior.

Os contratados não falavam português. Eles passaram a adotar, paulatinamente, a língua portuguesa, e não o forro, línguas dos forros (libertos) que estavam segregados dos contratados, os que viviam, ainda, em senzalas das empresas agrícolas (HAGEMEIJER, GONÇALVES e AFONSO, 2018). Assim, os autores nos trazem os fatores sócio-históricos que levaram a língua portuguesa ao estatuto de língua materna da maior parte da população local, que conduziram ao atual panorama linguístico, em que o português se tem vindo a afirmar como língua dominante, em detrimento das outras línguas.

Contraditoriamente, na época colonial, o acesso à língua portuguesa era restrito à maioria santomense, mas, paradoxalmente, “não falar português era considerado boçal ou incivilizado” (PONTES, 2006, p. 24). Durante a ditadura salazarista, as línguas crioulas sofreram repressão linguística e, por isso, foram proibidas. Assim, era objetivo do governo português promover maior integração social por meio da expressão do português (língua não materna) pela elite santomense assimilada (MATA, 2010, p. 16-17). Foi assim que o português se consolidou como principal língua veicular ao longo do século XX.

Os autores nos lembram que, apesar do cenário anteriormente descrito, o processo de tornar o português língua nativa efetivou-se depois da independência e “está relacionado com fatores como a escolha do português como LO exclusiva, a massificação da escolarização em português e o aumento da mobilidade social” (HAGEMEIJER, GONÇALVES e AFONSO, 2018, p. 58).

Assim, a língua portuguesa começou a circular em todos os meios e contextos, da maioria da população, e não era mais a língua da elite e da classe alta. Essa pujança do português se deve, segundo os autores, à falta de políticas linguísticas pró-crioulo. Infelizmente, o estigma das línguas crioulas não foi superado até hoje, interferindo radicalmente na reflexão e efetiva construção de uma identidade e unidade crioula a partir de suas línguas autóctones (HAGEMEIJER, GONÇALVES e AFONSO, 2018), fator que explica o registro do maior número de falantes nativos do português numa ex-colônia portuguesa, sobretudo a partir de 1975.

São Tomé e Príncipe (STP) segue a Nova Lei de Bases da Educação estabelecida em 2003, que postula que, de acordo com seu artigo 7º, para a aprendizagem de línguas, tem-se como objetivo “proporcionar a aprendizagem de uma língua estrangeira” e “desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos das identidades e culturas santomenses, bem como o da língua portuguesa” (HAGEMEIJER, GONÇALVES e AFONSO, 2018, p. 69).

São também políticas linguísticas para promoção da língua portuguesa o protocolo (assinado em 2006) entre a Fundação portuguesa Calouste Gulbenkian e o Ministério da Educação, Cultura, Juventude e Desporto de São Tomé e Príncipe, para fomentar o apoio à Reforma do Ensino Básico em STP<sup>32</sup>.

Para Hagemeijer, Gonçalves e Afonso (2018), nos programas para os dois primeiros ciclos do Ensino Básico (em vigor até 2010), depreende-se sobre o português:

[...] enquanto língua oficial, é um importante factor de identidade nacional e cultural (...) [e] compete à escola que as crianças venham a dominar o português padrão de modo a poder utilizá-lo, adequadamente, na vasta gama de situações socioculturais e profissionais em que serão intervenientes (STP/MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA, 2010, pp. 9-10, 76).

Segundo os autores, entretanto, não são levados em conta fatores como a coexistência da língua portuguesa com as demais línguas nacionais e a influência destas no ensino-aprendizagem de português em São Tomé e Príncipe. Além disso, há julgamento de valores na adoção da palavra ‘adequadamente’, no trecho supracitado, uma vez que depende sempre do contexto e dos falantes, ou seja, para quem e por quem é considerada adequada.

---

<sup>32</sup> O projeto tinha como objetivo ajudar a implementação dos seis anos de escolaridade obrigatória (definidos na Lei nº2/2003) e a melhorar a qualidade dos serviços educacionais. (HAGEMEIJER, GONÇALVES e AFONSO, 2018, p. 70).

Apesar de ser notório que a reforma do sistema educativo em São Tomé e Príncipe teve muitas repercussões positivas, essas não foram suficientes para uma mudança totalmente eficaz. Há ainda outros projetos sendo desenvolvidos nas ilhas no sentido de investir no processo de ensino-aprendizagem (Projeto Escola+, Ensino Básico)<sup>33</sup> e, quanto ao Ensino Superior, cabe mencionar o protocolo assinado entre o Camões IP e a atual universidade pública de São Tomé e Príncipe, para investir-se na formação científica e pedagógica de professores de língua portuguesa, entre outros fatores.<sup>34</sup>

Quanto ao Ensino Básico, no entanto, Hagemeyer, Gonçalves e Afonso (2018) apontam que relatórios preparados para o Fórum Mundial da Educação, que decorreu em Icheon em 2015, na Coreia do Sul, constataam que “a ausência de programas curriculares mais adaptados à realidade local e a insuficiência de recursos físicos e de um corpo docente qualificado poderão estar entre as causas de um abandono escolar precoce” (HAGEMEIJER, GONÇALVES e AFONSO, 2018, p. 73) e, acrescentamos, à consequente política de língua em língua portuguesa.

Voltando ao caso do Ensino Superior, é importante ressaltar, segundo os autores, os esforços e formações do Centro de Língua Portuguesa e do CCB (em colaboração com o departamento de língua portuguesa e com o leitorado brasileiro em STP da universidade pública desse país), que têm promovido ações nas vertentes europeia e brasileira. Mas os autores advogam que, embora esses projetos, tanto no Ensino Superior quanto no Ensino Básico, busquem se distanciar de programas e materiais desatualizados e inadaptados à realidade local, é preciso pensar e investir em manuais e profissionais de língua portuguesa que vigorem em comunidades multilingues, que reflitam e levem em consideração as produções dos falantes, desde o Ensino Básico, e não levar em conta comunidades diferentes dessas, como Portugal e Brasil. Os autores apontam, ainda, que os “erros”, as inadequações advindas do processo de ensino-aprendizagem, podem conduzir a estratégias de ensino adequadas, mais conscientes.

Hagemeyer, Gonçalves e Afonso (2018) apontam, então, como questão fundamental e prioritária para o ensino de língua portuguesa em São Tomé e Príncipe, “i) fomentar a análise de paradigmas da variedade local e do PE com vista ao reconhecimento à sistematização de suas diferenças; e ii) treinar os alunos para a

---

<sup>33</sup> Podem ser consultados no livro Políticas Linguísticas em Português (FEYTOR-PINTO e MELO-PFEIFER, 2018, p. 71-72).

<sup>34</sup> Idem (p. 72-73).

mobilização das variedades adequadas a cada situação de interação [...]” (HAGEMEIJER, GONÇALVES e AFONSO, 2018, p. 73).

Como políticas linguísticas para a internacionalização da Língua Portuguesa, podemos observar, por parte do Governo brasileiro, O Centro Cultural Brasil-São Tomé e Príncipe inaugurado em 2008. O Centro é também um espaço para a promoção da cultura santomense. Quanto a Portugal, por meio do Camões IP, podemos observar a criação do Centro de Língua Portuguesa em São Tomé, no ano de 1999 e dos Centros Culturais Portugueses em São Tomé e no Príncipe, inaugurados em 1994.

### **2.8.9 Políticas Linguísticas para o português em Timor-Leste**

De acordo com Soares (2018), devido às condições políticas e históricas ocorridas após o Referendo sobre a independência, em 1999, Timor-Leste escolheu a língua portuguesa para reafirmar sua soberania e identidade e, também, como forma de sobrevivência, não sendo assimilado pela Indonésia ou pela Austrália. Devido a diferentes ondas de povoamento, que trouxeram também novas culturas-línguas, há muita diversidade em Timor-Leste.

A autora pontua que foi estabelecido o contato entre portugueses e timorenses desde o século XVI. Assim, suas línguas iam se estabelecendo por meio do comércio com portugueses (presentes ali devido ao catolicismo no final daquele século). Após esse período, foi no século XVIII que Timor-Leste teve o primeiro governador português, que propôs, também, uma estruturação política e militar do território, que, segundo Soares, produziu “efeitos quer no âmbito da administração quer no âmbito linguístico, assumindo o português o papel da língua da Administração, difundindo-se e impregnando-se no território” (SOARES, 2018, p. 185).

Esta questão da difusão da língua portuguesa em Timor-Leste (em contexto religioso e escolar) é devida, segundo Soares (2018), à igreja católica. Foi nesse contexto que a língua se consagrou, no mesmo período da revolução de 1974, como “clerical, administrativa e cultural” (SOARES, 2018, p. 185). Após esse período, em 1975, dava-se início ao processo de descolonização do país. Nesse mesmo ano, o português é declarado por Timor-Leste como língua oficial. No entanto, segundo a autora, devido à indiferença de Portugal pelo país, a Indonésia ocupa a ilha. E, apesar de intervenções da Organização das Nações Unidas (ONU), este país considera Timor-Leste como sua província em 1976.

Segundo Soares (2018), a crise asiática nos anos de 1997 e 1998 levou o ditador indonésio Suharto a abdicar do cargo, fazendo com que o país dialogasse com Portugal, assinando um acordo tripartidário com a ONU, em 1999, sobre sua integração pela Indonésia, seguido de um período extremamente violento, uma vez que a independência foi votada pelos timorenses.

De acordo com a autora, após a pacificação promovida pela Austrália, houve um período de transição (de 1999 a 2002), sob administração da ONU em Timor-Leste, chefiada pelo diplomata brasileiro Sérgio Vieira de Mello. E houve também várias tentativas de missões de paz e desenvolvimento do país, pela ONU, entre 2005 e 2012 (desde 2006 permanente no território do país). Conforme Soares (2018), os acontecimentos profundamente marcantes em Timor-Leste podem explicar como o “ecossistema linguístico tem vindo a ser alterado face aos fenómenos sócio-políticos que têm ocorrido” (SOARES, 2018, p. 188). Junto à língua portuguesa, co-oficial com o tétum, língua de instrução, estão ainda o malaio-indonésio, o inglês, o mandarim e o cantonês, além do malaio, usado pela comunidade muçulmana, bem como o espanhol, através dos cubanos que ali cooperam, e as línguas autóctones.

Para Soares (2018), os acontecimentos histórico-políticos podem mostrar como o sistema linguístico e as políticas linguísticas vêm sendo alterados. A posição geoestratégica de Timor-Leste também pode fortalecer parcerias com outros blocos, entre eles a CPLP, e usufruir também de ligações com o MERCOSUL, a UE e outros. E, segundo a Agência Lusa (2016), Timor-Leste é o elo estratégico entre a lusofonia e o Pacífico, para que se crie uma relação entre os demais membros da CPLP.

A autora estabelece então, até o ano de 2017, ao longo do processo de reconstrução do país como independente, quatro períodos que marcaram a política linguística de Timor-Leste. Assim, o primeiro deles, estende-se entre os anos de 1999 e 2002, no qual houve a restauração da independência e os desafios quanto à questão educativa, tais como a criação de infraestruturas escolares e a qualificação docente. No segundo período (de 2002 a 2010), emergiram “os primeiros documentos reguladores da política linguística, [...] a própria Constituição da República Democrática de Timor-Leste (2002)” (SOARES, 2018, p. 193), bem como a proposta ortográfica para a língua tétum, refletindo a importância da língua para a construção do sentido de nação e da afirmação da identidade dos timorenses, entre outras ações. Quanto à língua portuguesa, no ano de 2004, foi determinada “a prioridade para o uso do tétum oficial e do português na iconografia e na sinalização pública” (Decreto do Governo nº1/2004, de

14 de abril, artigo 3º). Soares (2008) ressalta que não há menção quanto ao estabelecimento de uma norma linguística para a variedade do português no país, ou seja, não há preocupação quanto a essa descrição.

Soares (2018) vê como importante, ainda, o Estatuto da Função Pública (8/2004, 5/2009, 42/2010), no qual, quanto aos deveres dos servidores públicos, se diz que estes devem “utilizar e promover activamente a utilização da língua portuguesa e da língua tétum” (SOARES, 2018, p. 194 - EDCEP, 2016). Também há o Plano do Currículo Nacional do Ensino Primário que, em 2005, seria o documento, segundo a autora, “mais multicultural e com mais preocupações relativamente ao multilinguismo timorense produzido naquele contexto, [...] a primeira versão dos programas de tétum e de língua portuguesa para o 1º e o 2º ciclos, assim como as restantes disciplinas” (SOARES, 2018, p. 194 - EDCEP, 2016).

A meta do governo de Timor-Leste para o ano de 2013 era que todas as crianças e jovens concluíssem o Ensino Básico. Nesse sentido, cabia ao governo “acelerar a reintrodução das línguas oficiais de Timor-Leste, português e tétum nas escolas”. (TIMOR-LESTE, 2007, p. 10). A autora aponta para o fato de que, tendo em vista esse segundo período e os diferentes currículos nos três primeiros anos do ensino secundário, as línguas que têm visibilidade, em termos escolares, são o português e o tétum, seguindo-se a elas o inglês, e o malaio-indonésio.

O terceiro período, segundo a autora, inicia-se em 2010, com a realização, em 2008, da Conferência Internacional sobre Educação Bilíngue no país, realizada em Díli, pelo Ministério da Educação e com o patrocínio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e da CARE Internacional, concebendo, assim, o ensino baseado na língua materna dos alunos.

Após esse período, no documento da Resolução do Parlamento Nacional de Timor-Leste (PNTL), nº 20/2011, segundo Soares (2018), podem ser reconhecidas algumas funções da política linguística do país. Assim, a política linguística é apresentada como

[...] meio para aceder e contribuir para o conhecimento universal; meio privilegiado para consolidar a unidade e coesão nacionais, ao permitir a comunicação harmoniosa entre as partes que compõem o todo nacional e a interação com povos historicamente irmanados, no seio da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (SOARES, 2018, p. 197).



A implementação dessas políticas devia-se ao fato de se expandir a lusofonia. E, em 2010, foi aprovada no PNTL uma resolução sobre o uso das línguas oficiais, na qual se recomenda, entre outras ações, a promoção dessas línguas através de uma política bilingue na administração pública, ou seja,

[...] a prossecução de uma efetiva política bilingue na Administração Pública, promovendo o uso das línguas oficiais em todos os domínios de sua actuação [...];

a utilização do Tétum e do Português em todos os actos da Administração Pública, nomeadamente nas comunicações internas e externas e em quaisquer anúncios públicos e investindo nos serviços de interpretação e tradução; [...]

o aumento do investimento do Português (...) para o recrutamento de Professores de Língua Portuguesa (...);

reforçar os laços de cooperação com os Países Irmãos da CPLP, ao nível do desenvolvimento linguístico (SOARES, 2018, p. 197).

O mesmo órgão encarrega também o Presidente do PNTL, segundo a autora, de:

[...] tomar medidas e desenvolver ações necessárias e adequadas com vista a reforçar o conhecimento e uso das línguas oficiais em todos os domínios da actividade parlamentar;

em cada sessão Legislativa, pelo menos uma vez por mês, os trabalhos das reuniões plenárias realizarem-se em Língua Portuguesa”, o mesmo acontecendo nas “reuniões das comissões parlamentares (SOARES, 2018, p. 197).

As recomendações supracitadas levam em conta (Resolução do PNTL nº 24/2010, de 3 de novembro):

[...] que as línguas Tétum e Português [são] Línguas Oficiais da Nação e que constituem ambas património nacional, sendo um elemento de unificação nacional, contribuindo decisivamente para a coesão da sociedade e do Estado timorense;

que a língua portuguesa é um elemento diferenciador para a afirmação do Estado e para a sua projecção externa, constituindo um fator crucial para o desenvolvimento da Língua Tétum;

a importância da Língua Portuguesa como instrumento privilegiado para o aprofundamento dos laços históricos e culturais (...) que nos ligam ao conjunto dos Estados Membros da CPLP;

que importa dar continuidade aos esforços que têm vindo a ser desenvolvidos para formação da Língua Portuguesa como língua oficial nos organismos internacionais (...) que significará também o reforço da nossa presença nesses mesmos organismos;

que o uso da Língua Portuguesa é [de grande importância] no âmbito da participação parlamentar nos fóruns internacionais (...). (Resolução do PNTL 24/2010 apud SOARES, 2018, p. 197).

Soares (2018) advoga que há, nessa resolução do Parlamento, uma série de decisões de política de língua coadjuvadas por umas tantas medidas de política linguística educativa, o que torna evidente a dificuldade em observar de modo estanque esses dois campos. Por outro lado, Timor-Leste revela-se consciente das dificuldades da implementação desta política linguística, razão que terá levado o vice-presidente do

PNTL, Vicente Guterres, a escrever à então representante especial do secretário-geral da ONU para Timor-Leste, a 22 de julho de 2010, a propósito do “Fórum de Governança Democrática sobre a Implementação do Mandato Constitucional para Língua”, organizado pela Universidade Nacional de Timor, em Díli: "Como qualquer leitor atento facilmente poderá verificar, a Constituição da República não prevê qualquer ‘mandato para língua’. Simplesmente declara, como acontece com outras constituições, quais são as línguas oficiais” (GUTERRES, 2010, s/n), pelo que conclui, na mesma carta:

Partilho a sua preocupação de que, na ausência de implementação coerente, assente numa visão de longo prazo, de uma política educacional centrada nas nossas duas línguas oficiais, podem as gerações futuras vir a sentir dificuldades para participar plenamente na construção de um Estado democrático. A questão que se deve colocar, contudo, não é se a comunidade internacional concorda com a nossa Constituição, mas, antes, como pode apoiar-nos a concretizar, de modo mais efectivo, a decisão que tomámos inequivocamente há oito anos e cuja implementação constitui um imperativo iniludível. (GUTERRES, 2010, s/n).

Com a promulgação, em 2015, de dois decretos-leis (Decreto nº 3/2015 e Decreto-Lei nº 4/2015, ambos de 14 de janeiro), encerra-se o período anterior e inicia-se uma quarta etapa, a partir do momento em que o governo se reconhece não como Estado bilíngue, como até então, mas multilíngue e multicultural. O primeiro desses documentos legislativos aprova o Currículo Nacional de Base da Educação Pré-Escolar (Decreto-Lei nº 3/2015, de 14 de janeiro) e o segundo aprova Currículo Nacional de Base do Primeiro e do Segundo Ciclos do Ensino Básico (Decreto-Lei nº 4/2015, de 14 de janeiro), introduzindo as L1 nesses níveis de ensino. Tendo em conta os parâmetros determinados no plano estratégico de desenvolvimento 2011-2030 (RTDL, 2011), o Governo esperava aprovar, através do Decreto-Lei nº 4/2015, de 14 de janeiro,

[...] um currículo nacional de base e que inclui as diretrizes gerais dos componentes curriculares e um programa curricular detalhado, organizado de forma clara, que identifica os resultados de aprendizagem esperados, indicadores de desempenho, assim como conjunto de planos de ensino necessários para implementar o conteúdo dos componentes curriculares. (SOARES, 2018, p. 199).

De acordo com a Agência Lusa (2015), a língua portuguesa é uma mais-valia e também importante fator de integração para as crianças em Timor-Leste, sobretudo as do campo, uma vez que, nas zonas rurais, é onde mais se utiliza a L1, e é necessário promover o acesso à língua portuguesa. Segundo a mesma agência, “os professores no país encontram mais dificuldade devido à aquisição tardia do português” (SOARES, 2018, p. 202), por isso é importante aproveitar as oportunidades para promover esta

língua. Além disso, os efeitos do bilinguismo são cada vez mais conhecidos. Assim, quanto mais cedo se aprender uma L1, mais fácil se torna aprender as demais línguas.

A autora conclui dizendo que percebe uma mudança no modo de perspectivar as políticas linguísticas, com efeitos nos currículos em vários aspectos. Timor-Leste, desde o início, quis afirmar sua identidade lusófona quando o português e o tétum, na mesma medida, tornaram-se línguas oficiais e as línguas autóctones, línguas nacionais. Apesar de ter trabalhado, em suas políticas de língua, como um país bilíngue, está a caminhar para uma perspectiva multilíngue, tendo de reformular sua legislação em termos educativos.

Assim, Soares (2018) atesta a importância do Plano Nacional do Ensino Primário como “regulador”, por ter maior abertura multilíngue e multicultural, ser produzido em uma visão integradora das línguas em presença e por reconhecer as línguas nacionais como línguas auxiliares de ensino de representatividade cultural. Por isso, a autora chama a atenção para “recorrer à intercompreensão entre o tétum e o português [...] traria menos controvérsias, menos constrangimentos e mais benefícios” (SOARES, 2018, p. 204), uma vez que um caminho sinuoso entre línguas/culturas não é benéfico para ninguém.

Como políticas para a internacionalização do país, há as ações conjuntas com o Brasil e com Portugal para a formação de professores de português língua estrangeira e as ações do Centro Cultural Português em Díli no ano de 2001.

## **2.10 Políticas Linguísticas comuns no ambiente da CPLP**

Diferentemente de Portugal e do Brasil, os demais países da CPLP não têm uma política linguística de certificação. Por isso, fizemos questão de trazer esses outros contextos, para, a partir dessas demais realidades, pensarmos em uma política de certificação que tenha objetivos em comum, que vá em direção ao que tem sido discutido em termos de políticas linguísticas para a CPLP como um todo, ou seja, da pluralidade, pluricentrismo e pluricontinentalidade da língua, sendo construída no seio dos demais países da Comunidade.

Mais adiante, adentramos em questões referentes a medidas tomadas por políticas linguísticas dentro da CPLP, especialmente no que diz respeito à contribuição dos exames de proficiência para a implementação dessas políticas, no sentido proposto

por Calvet (1996), quanto à planificação linguística, que seria a concretização de medidas políticas que dependem de escolhas conscientes efetuadas no domínio das relações entre língua e sociedade.

Nessa perspectiva, consideramos que as questões culturais subjacentes ao aprendizado da língua portuguesa (e das línguas oficiais e nacionais) são extremamente importantes para as políticas de língua de um país, de uma comunidade que se quer, como o próprio nome diz, uma. É preciso, no entanto, que essas políticas da CPLP converjam para um aspecto cultural comum.

Pretendemos traçar, em nosso percurso de escrita, como as línguas são representativas das culturas, bem como as políticas linguísticas devem ser difusoras de línguas/culturas.

Os subcapítulos dedicados a cada um dos espaços da CPLP foram organizados de forma a evidenciar a fragilidade das políticas desenvolvidas nesses contextos, seja a nível de propostas de cursos, currículos ou certificação por meio de exames de proficiência. Gostaríamos de lembrar que, de acordo com nosso ponto de vista e também dos autores citados por nós, acreditamos que a CPLP é um espelho no qual o português se projeta internacionalmente. Mas, assim como Guterres (2020), acreditamos que novas pontes e investimentos devam ser celebrados nesse espaço lusófono, especialmente pelo multilateralismo e pela diversidade de todos os seus representantes e vozes para que possa possibilitar benefício coletivo de todos os seus cidadãos.

Daqui em diante, procuramos mostrar exemplos de políticas linguísticas implementadas que têm como mote e vetor a difusão das culturas de língua portuguesa no contexto em que esta tese se insere, ou seja, o contexto da CPLP.

### 3. O contributo dos exames de proficiência para a implementação de políticas linguísticas

Trazemos, neste capítulo, instrumentos de avaliação que exemplificam o caráter e o alcance da planificação de políticas linguísticas: os exames de proficiência, particularmente de português como língua estrangeira (PLE). Assim, a partir desse aspecto, identificamos os dispositivos elaborados para fins de avaliação e certificação de competências (conhecimentos e capacidades) em PLE, como também para fins outros relacionados com os efeitos que a implementação dessas políticas pode ter no ensino. Após tal descrição, situamos os dispositivos existentes no contexto das respectivas políticas linguísticas do Brasil, país proponente do exame Certificado em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Contamos, para isso, com as leituras de Scaramucci (1999, 2000, 2003, 2004, 2014), Schlatter (1999, 2004), Schoeffen (2009), Feytor-Pinto (2010), Quevedo-Camargo (2014), Schoffen e Martins (2016), Diniz (2019), Couto (2020) e Sirianni *et al.* (2019).

A partir de Diniz (2019), podemos refletir sobre a contribuição dos exames de proficiência para a implementação das políticas assumidas pelo/no Brasil e mundo afora. Assim, neste espaço, descrevemos a aplicabilidade das políticas de língua através da implementação do Celpe-Bras.

A criação do exame foi idealizada em 1993, por meio de uma comissão nomeada pelo Ministério da Educação (e Cultura) do Brasil (MEC) para elaborar um exame de proficiência de língua portuguesa para estrangeiros que atendesse estudantes internacionais. O Celpe-Bras foi criado efetivamente em 1994 para ser aplicado em instituições, no Brasil e no exterior, credenciadas pelo MEC, pela Portaria nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994<sup>35</sup>. Sua primeira aplicação data de 1998, quando passou a ser expedido pela Secretaria de Educação Superior (SESu), tendo validade em todo o Brasil, tal como mostra a Portaria nº 643, de primeiro de julho de 1998<sup>36</sup>.

Em 2010, foi vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que ficou responsável por sua elaboração, aplicação, correção e divulgação de resultados, pela Portaria nº 1.350, de 25 de

---

<sup>35</sup> Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br//outras\\_acoes/celpe\\_bras/legislacao/1994/portaria\\_n\\_1787\\_26061994.pdf](http://download.inep.gov.br//outras_acoes/celpe_bras/legislacao/1994/portaria_n_1787_26061994.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2020.

<sup>36</sup> Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/legislacao/1998/portaria\\_n\\_643\\_01061998.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/legislacao/1998/portaria_n_643_01061998.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2020.

novembro de 2010<sup>37</sup>. É importante salientar que, em 22 anos de exame, houve um crescimento considerável no número de candidatos e de postos de aplicação internacionais (ver quadro 8). Em 2018, o exame completou 20 anos e contou com mais de sete mil participantes, 126 postos aplicadores credenciados (48 no Brasil e 78 no exterior). Esse aumento aponta também para um contributo do exame: o de ampliar o interesse pela certificação, o que demonstra também um interesse na aprendizagem da língua, se avaliarmos os números cronologicamente. Além disso, a estrutura de avaliação foi-se modificando e aprimorando e hoje é referência para outros importantes exames nacionais e internacionais. Como pontua Diniz (2020), pode-se notar a relevância e reconhecimento do exame uma vez que seus pressupostos teóricos orientaram a criação do *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU), desenvolvido por universidades argentinas.

Portanto, trazemos o quadro a seguir, que traz o número de examinandos que realizaram o Celpe Bras desde o seu início, em 1998, até a última edição do ano de 2019, e dos postos aplicadores no Brasil e no exterior.

**Quadro 8** – Número de examinandos e postos aplicadores do Exame Celpe-Bras

Ano	Número de examinandos	Postos Aplicadores	Postos Aplicadores no Brasil	Postos Aplicadores no Exterior
1998	127	8	8	-
2019	11.266	126	48	78

Fonte: INEP (2021).

A fim de explicarmos a importância do Celpe-Bras para a implementação de políticas linguísticas, julgamos interessante contextualizar os pressupostos teóricos que subjazem ao exame, especificamente sua dimensão comunicativa e interacional.

<sup>37</sup> Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/download/celpebras/2010/portaria\\_n1350\\_25112010\\_celpeBras\\_transferencia\\_de\\_responsabilidade\\_MEC-INEP.pdf](http://download.inep.gov.br/download/celpebras/2010/portaria_n1350_25112010_celpeBras_transferencia_de_responsabilidade_MEC-INEP.pdf)>. Acesso em: 28 jun. 2020.

### 3.1 A dimensão comunicativa do exame Celpe-Bras

Conforme Schlatter (1999), podemos observar que, inicialmente, o exame tinha caráter comunicativo, coerente com os pressupostos teóricos da época em que foi criado. Na abordagem comunicativa, a competência do candidato é aferida por meio de situações o mais próximo possível de uso autêntico da língua; busca-se aferir a capacidade de uso da língua, pois a competência linguística se integra à comunicativa. Assim, não há questões de morfologia ou sintaxe, que são recorrentes em exames tradicionais; além disso, o material do exame pretende levar em conta situações/aspectos socioculturais; faz-se uma avaliação de natureza qualitativa (holística) da produção da língua-alvo, que contemple o objetivo da comunicação a ser atingido; portanto, o resultado da avaliação é mensurado pelos chamados descritores de competência e desempenho do avaliando; e, por último, os parâmetros de avaliação são os objetivos das tarefas ou os meios para sua realização (SCHLATTER, 1999).

Anteriormente, por seu caráter essencialmente comunicativo, a parte oral (P.O.) do exame previa três etapas, duas delas como acontece atualmente (avaliação oral a partir do questionário respondido antes da avaliação com questões pessoais do avaliando e outra sobre um elemento provocador, como uma fotografia, um vídeo ou um anúncio). No entanto, uma delas era voltada para “a expressão de atos de fala em situação de vida cotidiana, por exemplo, pedir ou dar informações [...]” (SCHLATTER, 1999, p. 100), o que não acontece atualmente. Segundo a autora, o exame entendia medir a competência e o desempenho eficaz na língua portuguesa como “[...] aquele que ocorre dentro dos padrões culturais brasileiros [...]” (SCHLATTER, 1999, p. 100).

De acordo com Scaramucci (1999), é a abordagem que “define o planejamento do curso, a produção dos materiais, os procedimentos metodológicos [...] e [...] a avaliação. Dessa forma, tem-se um projeto de avaliar coerente com o processo de ensinar” (p. 105-106). Concordamos com a autora quando diz que a coerência entre ensinar e avaliar é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, estendendo-se, também, para uma política educacional externa, internacional, questão que queremos tocar nesse estudo.

Na mesma linha de Scaramucci, Quevedo-Camargo (2014) considera que

[...] o desenvolvimento das práticas avaliativas está diretamente ligado à história das abordagens ao ensino de línguas estrangeiras, pois a cada nova abordagem corresponde uma mudança na forma de avaliar a aprendizagem

dos alunos e, conseqüentemente, novo impacto nas diferentes esferas escolares e sociais (QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 84).

Assim como Scaramucci (1999) e Quevedo-Camargo (2014), acreditamos que, caso não estejamos conscientes do que os processos avaliativos requerem, da sua importância para o ensino e para todo o ecossistema que o circunda (professores, alunos, comunidade), os exames podem ter um efeito extremamente negativo. Nesse sentido, “a relevância de certos conteúdos não é determinada pelo ensino, mas pela avaliação, ou seja, pela sua inclusão em um exame, ou uma prova” (SCARAMUCCI, 1999, p. 106).

Para complementar esse pensamento, trazemos Quevedo-Camargo (2014), quando estabelece um paralelo entre as avaliações que propomos em nossas aulas e os testes padronizados, que podem ser “[...] mecanismos de controle, pois afetam a vida das pessoas de diversas formas. Configuram-se como ritos de passagem, criam dependência, atribuem valor numérico a aspectos abstratos e subjetivos, bem como valor econômico” (QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 78).

Quevedo-Camargo (2014) também aponta para o fato de que, no campo da avaliação, podemos falar sobre o efeito retroativo (SCARAMUCCI, 1999), em inglês *washback effect* ou *backwash effect*, que seria o impacto dos exames, a relevância destes na atualidade, que poderia ser, ainda, positivo ou negativo. A autora cita o percurso dos estudos na área desde os anos de 1990 até os dias atuais. E apresenta-nos modelos propostos por outros autores para compreender o que esse conceito seria.

A partir de sinônimos do termo em textos provenientes das áreas de Avaliação e Educação e Ensino de Línguas Estrangeiras, Quevedo-Camargo (2014) percebeu que muitos teóricos o referem como “impacto, influência e consequência” (QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 78). Seguimos sua linha teórica, na qual, para a autora, o termo refere-se “[...] ao impacto, à influência, ou às consequências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure alguma situação de avaliação”. (QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 80). Além disso, nossa justificativa para trazer à tona o termo parte, também, da contextualização trazida por Scaramucci (2004):

[...] [e]ntender melhor o conceito de efeito retroativo pressupõe compreender os mecanismos operantes na relação entre ensino/aprendizagem e avaliação que, de acordo com Bachman e Palmer (1996), é muito mais complexa do que apenas a influência de um teste no ensino e na aprendizagem. O impacto teria, nesse caso, de ser avaliado com referência às variáveis, aos objetivos e aos valores da sociedade, do sistema educacional em que é usado, assim como dos resultados potenciais de seu uso (SCARAMUCCI, 2004, p. 204).



Assim, alinhamo-nos com Scaramucci (1999, 2003, 2004) e Quevedo-Camargo (2014), quanto ao fato de a importante discussão sobre o efeito-retroativo trazer aspectos outros além dos avaliativos, e que vão além da influência no ensino e consequente aprendizagem de uma língua-cultura. Estes efeitos da avaliação podem trazer uma análise dos objetivos e necessidades de uma determinada cultura, do ecossistema escolar.

Não vamos nos estender à explicitação dos tipos de efeitos retroativos existentes, uma vez que não é o foco desse estudo. No entanto, é importante frisar que, para nós, as avaliações podem influenciar em diversos aspectos do ensino-aprendizagem (QUEVEDO-CAMARGO, 2014). Consoante a autora, há vários fatores que podem contribuir para o efeito retroativo. Sabendo disso, é preciso considerar a importância da avaliação e de trabalharmos [estudarmos, divulgarmos, conhecermos, pesquisarmos] para que nossas avaliações e exames internacionais “[...] sejam parte integrante desse processo e possibilitem efeito retroativo positivo por meio de suporte e, se necessário, redirecionamento do ensino” (HUGHES, 1989 apud QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 89).

No que toca à ambivalência das ações de ensinar e avaliar, pensamos de forma mais ampla em uma política de línguas e de avaliação que atenda também as demandas internacionais. Para isso, reforçamos o objetivo principal deste trabalho, que pretende analisar os impactos dos textos literários em um exame de português como língua estrangeira (Celpe-Bras) como insumo e *input* para a extração e interpretação de aspectos linguísticos, culturais, pragmáticos de uma língua-cultura, uma vez que julgamos, assim como Quevedo-Camargo,

[...] altamente relevante investigarmos formas para sua identificação [dos efeitos retroativos] para que repensemos sobre a elaboração dos instrumentos avaliativos e na compreensão [ou reflexão] do impacto nos envolvidos e vice-versa ou ainda de que maneira tais instrumentos tanto causam impacto nos elementos envolvidos no processo avaliativo – participantes, processo e produto, quanto sofrem impacto de tais elementos. [QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 87]

Segundo Scaramucci (1999), o Celpe-Bras foi criado, também, para suprir uma lacuna na área de línguas. Como as abordagens na área requerem sempre reciclagem e investimento, e esses requerem um efeito a longo prazo, visto que o ensino e a aprendizagem de PLE acontecem em diferentes níveis e modalidades nacionais e internacionais, o Celpe-Bras atenderia essas duas demandas, e poderia, mesmo a longo prazo, incidir sobre os demais elementos envolvidos no processo de ensino.

Nas palavras de Scaramucci (1999), o Celpe-Bras é

[...] uma maneira indireta, a médio prazo, mas eficiente, seria, portanto, a introdução de um exame que viria definir não apenas conteúdos e objetivos, mas, principalmente, princípios, fazendo com que o ensino venha, eventualmente, se adaptar a eles. (SCARAMUCCI, 1999, p. 107).

A principal característica da abordagem comunicativa nos exames era, conforme Scaramucci (1999), a ênfase na comunicação na língua-alvo por meio de tarefas (da vida cotidiana), que se amparam no uso de habilidades de forma integrada. Para a estudiosa, essas tarefas, por se assemelharem mais às situações do dia a dia, tendem a ser motivantes aos examinandos, possibilitando seu maior engajamento, e, por isso, têm maior validade. Atualmente, a abordagem comunicativa diferencia-se substancialmente do que podemos observar, nas últimas aplicações e avaliações do exame Celpe-Bras, uma vez que a perspectiva balizadora do exame é baseada em gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), na produção de um ou mais gêneros para uma finalidade dialógica, discursiva, e não mais voltada para as funções da linguagem. A autora aponta como demais vantagens das tarefas, segundo a abordagem comunicativa, a apresentação de objetivos claros, contextualizados, em que esteja explícito o tipo de desempenho requerido.

Nas palavras de Scaramucci (1999),

Uma avaliação comunicativa, por sua vez, é aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras linguísticas, mas o conhecimento, também de regras de comunicação, de formas que não sejam apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. Essa visão pressupõe que somente por meio de situações de comunicação realistas o aluno será capaz de adquirir uma prática comunicativa, de forma que, aos poucos, irá conformando-se, às normas de uso (SCARAMUCCI, 1999, p. 109).

Scaramucci (1999) pontua, ainda, que, para elaboração de tarefas para as avaliações, sejam elas em sala de aula ou em exames oficiais, é essencial fazer uma triagem para selecionar cuidadosamente os textos, e que estes condigam com a abordagem que se requer. Assim, é necessário que os professores e avaliadores exerçam sua criatividade e autoria. Nesse sentido, acreditamos que a literatura tem mais pontos para contribuir para essa perspectiva, pois fornece insumos inesgotáveis, é atemporal, e pode ser trabalhada com diferentes níveis de ensino, possibilitando, também, inúmeras interpretações, análises, adaptações e aprofundamentos. A partir de textos literários podemos, inclusive, fazer alusão a outros textos (por via de uma abordagem intertextual)

e, ainda, promover novos gêneros que tenham como pano de fundo e insumo o texto literário (cartas, e-mails, convites etc.). Isso se deve, sobretudo, ao fato de os gêneros literários serem mais complexos, tal como determina Bakhtin (2003), ao colocá-los como gêneros secundários, na relação direta com os do cotidiano, definidos pelo autor como primários. Nessa perspectiva, a complexidade dos gêneros literários reside no fato de que eles englobam outros gêneros, portanto, o que pode tornar ainda mais produtivo o trabalho com esses gêneros enquanto exemplos de uso da língua.

Scaramucci (1999) também traz como característica de exames com fins comunicativos o fato de suas tarefas proporem conteúdos autênticos, não pensadas especificamente para o ensino, mas, normalmente, retirados de jornais e revistas escritos na língua-alvo, em um contexto mais amplo de comunicação, “para que o candidato possa ajustar o registro de acordo com as necessidades dessa situação” (SCARAMUCCI, 1999, p. 112). Textos literários também seriam insumos autênticos, e podem ser trabalhados sob diferentes perspectivas, viabilizando o trabalho e conhecimento de diferentes estilos e gêneros, com linguagens variadas, nos registros formal e informal.

A fim de serem postas em prática sem distorções, a elaboração, a implementação de procedimentos de correção e a validação do exame não podem perder-se pelo reducionismo dos procedimentos de correção, alerta Scaramucci (1999). Assim, a autora justifica a adoção de procedimentos de correção majoritariamente qualitativos e holísticos, como a grade de avaliação que os avaliadores têm atualmente<sup>38</sup>. Atualmente, o exame conta com duas opções avaliativas: a do avaliador-interlocutor, holística, e a do avaliador-observador, analítica.

Segundo Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004), a avaliação como interação no mundo por meio da linguagem seria uma ação conjunta que exige a coordenação de ações individuais. Para que ela aconteça,

[...] são necessários mais do que manipulação e controle de formas gramaticais [...]. Torna-se fundamental a avaliação de uma inter-relação de aspectos, tais como fonologia, gramática, vocabulário, entre outros, com regras de uso e de habilidades: em uma interação face a face, por exemplo, os envolvidos não podem prescindir da capacidade de compreensão do seu interlocutor. Torna-se, nesse caso, necessária a orquestração de vários elementos e os instrumentos. Portanto, deverão ser elaborados de forma que esses aspectos possam ser considerados conjuntamente, de forma holística, levando-se em conta os contextos sociais, acadêmicos e físicos dos alunos, assim como outros aspectos de sua vida pessoal, profissional e acadêmica,

---

<sup>38</sup> Os dois exemplos de grades avaliativas podem ser vistos no *Documento-Base do exame Celpe-Bras* (BRASIL, 2020). Disponível em: <[www.http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Documento-base+do+exame+Celpe-Bras/951405f3-7d32-4ba8-b788-cea08e796818?version=1.0](http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/Documento-base+do+exame+Celpe-Bras/951405f3-7d32-4ba8-b788-cea08e796818?version=1.0)>. (p. 50 e 51). Acesso em: 1 abr. 2021.

por serem partes integrais do desenvolvimento de sua proficiência (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 368).

A partir dessa perspectiva, a interação não pode prescindir das condições ou do contexto de sua produção, tais como interlocutor, propósito e produção. Segundo os autores, “Todos esses aspectos, portanto, deverão passar a fazer parte de escalas ou grades de avaliação, que são operacionalizações da visão de uso da linguagem que se almeja avaliar” (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 369).

Segundo Scaramucci (2003), a implementação do Celpe-Bras redimensionou o ensino de PLE nacional e internacionalmente e sinalizou a importância da língua portuguesa, mostrando caminhos para essa proficiência (SCARAMUCCI, 2000), bem como apontou para a necessidade de revisitarmos nosso conceito de proficiência, entendendo-o como o conjunto de “[...] habilidades, competências e conteúdos importantes para o candidato fazer frente às situações de uso da língua [...] que possa[m] atender às demandas que lhe são impostas” (SCARAMUCCI, 2003, p. 162).

Consideramos que o efeito retroativo benéfico do exame poderá ocorrer, trazendo, sobretudo, importantes contribuições para a área e para outros exames de proficiência, caso desejem essa mudança. No entanto, cabe a nós nos envolvermos diretamente com esses processos, buscarmos meios que envolvam repensar a maneira como esses exames são geridos, como ocorrem, e seus efeitos no ensino-aprendizagem.

### 3.2 Algumas reflexões sobre “o que é avaliar”

De acordo com a perspectiva que adotamos, o ato de avaliar implica compreender os objetivos do ensino-aprendizagem e considerar diferentes visões de mundo, bem como observar a efetivação desses dois pontos em nossas ações. Em um exame de proficiência em língua estrangeira, é também expressarmos e assumirmos o que construímos em nosso percurso usando a língua para interagir. Para esses desafios, é necessário interpretar a realidade e o contexto, refletindo **por quem, para que, para quem e por que** os textos são escritos, a linguagem veiculada, quais recursos utilizamos, que efeitos de sentido estão sendo e são concebidos, levando em conta os envolvidos e os diversos aspectos implicados, para além de outras questões, como: as razões de cada

um para participar na interação, as formas de expressão valorizadas nela, o que aconteceu antes e o que está por acontecer.

Para Schlatter e Garcez (2012), a proficiência, ou seja, o domínio de uma determinada língua, também advém da prática continuada da habilidade (seja ela escrita ou oral) e de termos oportunidades para discutir com interlocutores, para nos ajudar a antever respostas possíveis, levantar dúvidas e sugerir aprimoramentos. Assim, toda a avaliação deve se guiar por parâmetros que têm base em alguns critérios, dentre eles adequação ao tema e adequação ao propósito do texto. Espera-se que estes sejam de conhecimento de todos, para que os examinandos possam realizar a avaliação. Segundo os autores, como sujeitos sociais, construímos nosso fazer cotidiano interagindo com os demais. É por meio da linguagem que nos posicionamos, expomos quem somos e nossas ações na sociedade, e o que queremos ser e fazer a cada nova interação. Estamos, também, atentos ao que outros já disseram e ao que supomos que dirão. Assim, sempre que nos expressamos, temos em perspectiva com quem interagimos, por que razão e com que finalidade, e assumimos uma posição de diálogo com o outro.

Desde sempre, antes de termos consciência de nossas ações, antevemos respostas possíveis, definimos o que queremos e buscamos a melhor forma de interagir; selecionamos o que dizer e como nos expressar. Assim como Schlatter e Garcez (2012), acreditamos que essas expectativas que construímos têm como base a experiência anterior com esses e outros interlocutores, com os textos a que fomos expostos e com os quais lidamos em diferentes momentos da vida. É pela prática de escrever e falar e de efetivamente obter reações e respostas ao nosso texto que nos constituímos como participantes proficientes, levando em conta os detalhes que são importantes sobre as pessoas a quem nos dirigimos.

Schlatter e Garcez (2012) relembra-nos de que a avaliação também oportuniza a possibilidade de conhecer novos pontos de vista, perspectivas éticas, sociais e técnicas sobre o tema, analisar responsabilidades e articular ideias e propostas para uma releitura e reapropriação do que foi estudado. Para esses desafios, é necessário compreender para quem e por que nos comunicamos, escrevemos, lemos, que recursos expressivos utilizamos e que efeitos de sentido são engendrados a partir deles, considerando sempre as relações prévias estabelecidas entre escritor e leitor e os demais aspectos implicados.

De acordo com essa perspectiva, a proficiência também advém da prática continuada da escrita e de termos oportunidades para discutir o que escrevemos com pares menos e mais experientes que nós, que possam agir como os interlocutores do

texto, para nos ajudar a antever respostas possíveis, levantar dúvidas, sugerir aperfeiçoamentos.

Antunes (2012) advoga que é incontestável a relação recíproca entre ensinar e avaliar, atividades essas que dependem de um conjunto de princípios definidos e delimitados e em que se refletem nossas concepções sobre uma língua, seus diferentes componentes e sobre como estes intervêm na sua utilização e atualização. Como a autora, entendemos que as concepções ou princípios imprimem a direção da atividade e demarcam o fluxo, a direção e os objetivos de cada passo. Nesse sentido, ensinar presume finalidades mais abrangentes, ambiciosas e abertas do que a ação de avaliar. Os limites da avaliação decorrem da natureza dos limites humanos, heterogêneos em sua essência.

A autora afirma que, na avaliação, os objetivos são mais delimitados e os limites advindos “[...] da natureza contingente e técnica de seus instrumentos ressoam em restrições que afetam a extensão de seu alcance” (ANTUNES, 2012, p. 84). Nas palavras da autora:

Avaliamos o que foi supostamente ensinado, com o claro objetivo de obtermos algum tipo de mensuração, quanto à apreensão do que foi objeto de ensino. Em contrapartida, a avaliação serve de referência para determinarmos a sequência das opções de ensino. Há, pois, um olhar na avaliação, que é retrospectivo e, ao mesmo tempo, prospectivo, enquanto aponta para trás e aponta para futuros rumos e decisões (ANTUNES, 2012, p. 84).

Corroboramos Antunes (2012) quando diz que, ao ensinar, estudar e avaliar em uma dada língua, devemos estar conscientes da heterogeneidade de seus múltiplos usos, no que toca principalmente à literatura, que, por seu próprio caráter polivalente, tem grande efeito na representação sócio-histórica e cultural de uma língua, para que contemplemos, ainda, suas diversas peculiaridades de compreensão. Esse entendimento repercute nas representações sobre o que é estudar uma língua, bem como dos papéis do professor e dos exames de língua no acesso à literatura, a diferentes textos.

Para apontar os avanços que já se conquistou nesse sentido, Antunes (2012) traz, em sua fala, a importante contribuição dos órgãos institucionais na construção de suportes teóricos que abranjam concepções que condigam com as situações reais de uso da língua, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Pelo que podemos constatar, desde o final da década de 1990, a visão de língua já previa sua utilização como uma possibilidade de as pessoas atuarem socialmente, numa visão dialógica e interativa da língua (BAKHTIN, 2003), sua dependência das múltiplas e variadas condições de uso. Assim,

Tanto o ensino como a avaliação podem, neste instante, desfrutar de bases teóricas capazes de respaldar opções pelas múltiplas competências implicadas nos usos da modalidade oral e da modalidade escrita da língua. No entanto, ainda se podem registrar apenas tímidas e pouco substanciais mudanças no âmbito do ensino. O peso de uma experiência que “miticamente” foi defendida como a legítima ainda exclui como objeto de ensino-aprendizagem e avaliação o uso interativo e interpessoal da língua. (ANTUNES, 2012, p. 85).

Pontualmente, Antunes (2012) refere-se às provas de vestibular na área das línguas feitas no Brasil. É importante essa interlocução, uma vez que, nas provas de proficiência em geral, não apenas no tipo de avaliação mencionado, para avaliar competências, de fato, devemos aferir situações condizentes com o uso efetivo da língua e, por isso, comunicativamente relevantes. É o avaliador, da maneira como constrói as perguntas de avaliação que limita o campo de subjetividade do avaliando, suas oportunidades de criar sentido. É a avaliação que dita o ritmo e determina e limita as possibilidades. Não se pode negar a vinculação e a reciprocidade entre as concepções de língua e as atividades pedagógicas de ensinar e avaliar. “Tudo o que envolve ensino e avaliação envolve a inexorável imprevisibilidade da dimensão humana. O que é absolutamente previsível é que não se pode abrir mão dos ideais” (ANTUNES, 2012, p. 86).

Considerando, segundo Antunes (2012), a urgência (e emergência) da promoção de escolas, do ensino, que também sejam portas de entrada (e saída) de todos para o mundo da participação e da apreciação, da fruição dos bens materiais e culturais que produzimos, propomo-nos refletir sobre os exames oficiais de proficiência, se optam por contemplar os diferentes gêneros textuais literários, oportunizando, também, o acesso irrestrito de fragmentos culturais e artísticos representativos da língua portuguesa. Assim, enfatizamos as possibilidades e potencialidades do texto literário, foco desta pesquisa.

Para Furtoso (2011), os cursos de formação continuada na área de PLE podem suscitar reflexão por parte dos professores para que nós percebamos e justifiquemos “porquê fazemos o que fazemos e do jeito que fazemos” (FURTOSO, 2011, p. 208), ou seja, que reflitamos o modo como ensinamos e fundamentamos nossas aulas, nosso conhecimento, a fim de perceber se a forma como fazemos é legítima e, mais do que isso, benéfica e se atinge efetivamente os estudantes, levando-os a se identificarem com nossas práticas.

Essa é uma oportunidade de “justificarmos nossa prática pedagógica, seja ela qual for, sempre procurando a harmonia entre as concepções que embasam o processo

de ensino-aprendizagem-avaliação no(s) contexto(s) em que atuamos” (FURTOSO, 2011, 209). É interessante pensarmos nessa visão tripla e metalinguística, que nos faz repensar que o processo de ensino, iniciado pelo docente e pelo estudante, ao estarem abertos para o mesmo, é cíclico e passa, também, obrigatoriamente, pela avaliação, seja ela do estudante e/ou do professor.

Para a promoção de um espaço de exploração e análise crítica (MENDES, 2008), o processo de construção de significados não deve acontecer somente no planejamento ou na sala de aula, mas, na avaliação (FURTOSO, 2011). Para que essa prática aconteça também na avaliação, é necessário que o processo de ensino-aprendizagem “seja analisado criticamente pelo professor e pelo próprio aluno, permitindo a cada um expressar a sua visão do processo, ou seja, professor avaliando o aluno e sua própria prática e aluno avaliando o professor e sua própria aprendizagem” (FURTOSO, 2011, p. 209).

Na próxima seção, discorreremos sobre possíveis noções de proficiência segundo os pressupostos do exame Celpe-Bras, para complementar as questões discutidas, ou seja, a dimensão comunicativa do exame, o que seria avaliar dentro dessa perspectiva e a contribuição da implementação do exame para o campo de políticas linguísticas e como essa ação colabora para se pensar a língua de maneira pluricêntrica.

### **3.3 Noções de proficiência segundo os pressupostos do exame Celpe-Bras**

Os instrumentos oficiais existentes para a certificação em PLE, ou seja, para a aferição das competências linguístico-interculturais-comunicacionais em língua portuguesa existentes até o momento em que é feita esta pesquisa são o Celpe-Bras, que afere a língua portuguesa no Brasil, e os exames do CAPLE, que certifica a proficiência em língua portuguesa na variante de Portugal. Entretanto, esta pesquisa incide sobre o exame brasileiro, uma vez que há um banco de dados<sup>39</sup> disponível para consulta e análise. Esse repositório foi imprescindível para a execução desse estudo.

Inicialmente, trazemos a concepção teórica empregada para a elaboração do exame Celpe-Bras, segundo a qual a proficiência dá-se por meio do “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de

---

<sup>39</sup> Acervo Celpe-Bras. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>. Acesso em 26 de jun. de 2020.



levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto” (BRASIL, 2006, p. 3).

Scaramucci (2000) aduz que as divergências maiores não residem na interpretação do termo proficiência, mas nas concepções que o termo representa. Assim, ao se elaborar um teste, é muito importante definir o que se entende por “saber uma língua”, porque a maneira como definimos as habilidades está intimamente relacionada com as características do teste que vamos trabalhar.

Alinhamo-nos à perspectiva proposta no Celpe-Bras, ao considerar que a proficiência em uma língua compreende o trabalho com habilidades integradas. Este prevê situações de uso da língua que propiciem ou se aproximem muito de exemplos reais de uso da língua-alvo.

Outro fator importante, quando pensamos em avaliações, é o fato de que a grade de níveis do Celpe-Bras tem orientado e estabelecido parâmetros para estruturação dos cursos e estabelecimento de níveis de proficiência para a língua portuguesa. A partir das demandas desse exame, cursos especiais e materiais didáticos também foram criados. A exemplo dessas ações podemos citar cursos preparatórios em centros de línguas (universitários ou não) no Brasil e em outros países, bem como recursos didáticos como os de Romanischen (2014) e Schragle e Mendes (2019), o aumento de postos aplicadores do Celpe-Bras em todo o mundo<sup>40</sup>, dado que se confirma também na criação de postos aplicadores na CPLP: Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe, bem como em Macau, na China.

Furtoso (2011) sustenta a concepção de ensino trazida pelo exame Celpe-Bras, uma vez que pode ser um exemplo bem-sucedido que nos permite perceber que as tarefas requeridas aos examinandos partem de concepções de língua que norteiam a base do exame e dos textos. Ademais, podemos perceber que, para a autora, um dos aspectos fundamentais para estabelecer consonância entre o construto do exame e sua materialização deve estar explícito no manual do candidato<sup>41</sup>, ou seja, “tipo de atividade, conteúdo, critérios de avaliação e outros” (FURTOSO, 2011, p. 213).

Para o exame de proficiência brasileiro, aprender línguas é desempenhar ações no mundo de acordo com um dado propósito social. Assim, “a prática da linguagem tem

---

<sup>40</sup> Os dados sobre os postos aplicadores do exame Celpe-Bras (sobre quantos são e onde se localizam) podem ser consultados no Acervo Celpe-Bras, no *site*: <[www.acervocelpebras.ufrgs.br](http://www.acervocelpebras.ufrgs.br)> e também no *site* do INEP, <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/postos-aplicadores-exterior>>. Disponível em 2 jul. 2020.

<sup>41</sup> Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-candidato-2010>>. Acesso em 19 abr. 2020.

de levar em conta o contexto, o propósito, e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto” (BRASIL, 2006, p. 3). A proficiência do candidato seria, segundo o exame, avaliada de forma integrada, em diferentes tarefas, de modo que ele use a língua (portuguesa) em diferentes contextos que se assemelhem a situações “reais” de comunicação.

Consideramos que existe um grande esforço do exame, que o singulariza, em tentar colocar o falante numa situação o mais próxima do real (ainda que uma situação de avaliação seja um momento delicado), uma vez que possibilita aproximar-se ao uso da língua em situações comunicativas reais. Sabemos que a avaliação em si é real, e de um jeito ou de outro, todos nós fomos/seremos avaliados em algum momento. É também um momento autêntico, porque é único para os envolvidos, ainda que o contexto de avaliação seja em geral assimétrico, pois há uma hierarquia entre avaliador e examinando.

Concordamos com Furtoso (2011) quando compara a proposta avaliativa do exame Celpe-Bras às habilidades integradas (na reação escrita ou oral de um texto oral ou escrito) e à comunicação cotidiana, e uma vez que assinala que a produção de diferentes textos parece ser natural, esperada, tendo como foco o uso da língua. Assim, podemos considerar que os contextos de aprendizagem que também tenham este objetivo podem se valer dos exames de proficiência para guiar suas práticas e avaliações.

### **3.4 O Celpe-Bras e a interculturalidade**

Quanto à avaliação oral do exame Celpe-Bras, chamada de Parte Oral (P.O.), há também forte apelo ao fator intercultural. Assim, o exame leva em conta a cultura do examinando e seus avaliadores, pois é esperado que interajam em uma perspectiva intercultural, alinhada aos objetivos de avaliação propostos pelo próprio exame, e que se comuniquem com o examinando a partir dessa motivação.

O exame entende cultura como “as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos”<sup>42</sup>. Cultura não seria vista, pela perspectiva do exame,

---

<sup>42</sup> Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-candidato-2010>>. Acesso em 19 abr. 2020.

como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do(s) outro(s), modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não seria algo acabado, mas (co)construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a(s) língua(s)-cultura(s) brasileira(s) no exame Celpe-Bras significa, portanto, “estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita”<sup>43</sup>.

A cultura, assumida na perspectiva intercultural, não é apenas um produto ou um bem, deve ir além da comparação ou avaliação de uma ou outra realidade. Conforme Zanata (2009), ela deve considerar o estudante como agente de seu aprendizado ou do processo avaliativo, enxergando a língua como múltipla e presente em diferentes realidades e contextos, bem como levá-lo a refletir sobre a existência das diferenças e semelhanças entre culturas, a colocar-se no lugar da alteridade e a levar em conta diferentes visões de mundo.

Há, no exame Celpe-Bras e inclusive no momento da inscrição online do candidato, um questionário sobre seu país de origem; posteriormente, tais informações serão ativadas na primeira parte da Prova Oral pelos avaliadores. Essas perguntas circundam em torno de atividades de lazer, interesse e conhecimento prévio da língua e cultura-alvo, o que se “estranha” no país ou sente falta da sua vida em relação ao país de origem, entre outras. Como pontua Furtoso (2011), o conhecimento das respostas dadas nesse questionário respondido pelos examinandos permite que o entrevistador tenha material para conduzir a avaliação da produção oral, nos cinco minutos iniciais da entrevista. O entrevistador “já tem em mente a partir de que espaço sociocultural o sujeito age” (FURTOSO, 2011, p. 219). Tal trabalho prévio permite à equipe técnica, fazer a triagem e a escolha dos Elementos Provocadores (EP) do exame (segunda parte), a produção oral.

Um ponto a ser observado, segundo Furtoso (2011), é a possibilidade de as respostas dos candidatos não bastarem para “afastar” ou prever alguns conflitos na interação, que também são naturais e podem ser positivos. Mesmo com sujeitos culturais que tenham realidades muito próximas, choques culturais podem acontecer. Para Furtoso (2011), a partir da análise feita sobre amostras do exame Celpe-Bras, os examinandos devem expor suas opiniões ao se posicionarem a partir de sua

---

<sup>43</sup> Idem.

língua/cultura e da língua/cultura-alvo, tanto na experiência concreta da cultura-língua-alvo, quanto no estudo formal da língua-alvo. A autora pontua, ainda, que, para o examinando, o foco da avaliação deve ser “na sua capacidade de (inter)agir, usando a língua portuguesa para atingir seus objetivos” (FURTOSO, 2011, p. 234).

É também importante assegurar, segundo Furtoso (2011), que o processo de avaliação “seja realmente um espaço de negociação de significados e de busca pela cooperação entre línguas-culturas diferentes, contemplando, assim, quem fala, de onde, com quem e para quem” (FURTOSO, 2011, p. 234).

Concordamos com Mendes (2015) quando advoga que o Celpe-Bras tem estimulado uma mudança gradual em diferentes cenários, o que favorece a implementação de experiências linguísticas de interação situadas e contextualizadas historicamente. Segundo a autora, a cultura engendra uma teia complexa de significados, interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, que a transformam e são por ela transformados. Assim, quando convivemos em sociedade e relacionamo-nos com os demais, moldamos e definimos os fenômenos culturais.

Quando interagimos em diferentes experiências culturais, podemos perceber a(s) cultura(s) por meio da linguagem. Segundo Mendes, a cultura “está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos, [...] porque tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social, é produto da cultura desse grupo” (MENDES, 2015, p. 218).

### **3.5 O processo de aquisição da língua e a interação com propósitos comunicativos e interacionais**

Para focalizar a questão da interação, inicialmente consideramos que “[...] é a interlocução que legitima o propósito e as demais relações que vão se estabelecer em cada texto de maneira singular” (SCHOFFEN, 2009, p. 12), por isso os enunciados expressos nos exames têm de confluir nesse sentido, utilizando-se de critérios que permitam avaliar a adequação dos enunciados dentro dos contextos de produção exigidos. Para a autora, o que todos os exames têm em comum é o fato de usarem a linguagem para medir competências, para avaliar. No caso da avaliação em outras áreas, o exame serve para medir o conhecimento do examinando em determinado tema. Quando a língua por si mesma é testada, instrumento e objeto de testagem, pode ser mais delicado, pode exigir mais de quem o estuda.

A partir de Scaramucci (1999, 2003), vimos que o exame partiu dos conceitos da abordagem comunicativa de aprendizado da língua. Focalizando o modo como concebemos a aquisição de linguagem hoje, temos de retomar alguns períodos históricos, tal como vimos em Oliveira (2019), para lembrarmos que, em determinada época, a língua seguia a literatura, e o sinônimo de aprender a língua era ler os cânones, ou seja, os modelos literários de uma língua-cultura.

Antes mesmo das teorias estruturalistas, conforme Schoffen (2009), a aquisição de uma língua acontecia por meio da formação de hábitos e sua automatização concretizava-se na proficiência do estudante. Com as teorias estruturalistas (décadas de 1940, 1960 e 1980), ser proficiente em uma L2 era conhecer todos os seus elementos (gramaticais, fonológicos, semânticos etc.) e saber diferentes formas de usá-los. Schoffen (2009) retoma ainda a questão de as habilidades de leitura, produções oral e escrita e compreensão oral terem sido avaliadas separadamente, sendo que estas duas últimas (produção e compreensão) eram entendidas como habilidades diferentes. Conseqüentemente, os testes de língua não traziam a contextualização das atividades, mas itens linguísticos independentes, sem correlação com o contexto ou com as demais habilidades.

A autora ressalta que a opção pelos testes de língua objetivos, fiáveis e de fácil abrangência quanto à sua aplicação e avaliação (mensuração), deu-se devido à separação entre os níveis linguísticos e à procura por avaliações “confiáveis” e práticas. Esses testes restringem as possibilidades de resposta, apenas definem em certas ou erradas alternativas já existentes, previamente elaboradas. Métodos como esse são amplamente usados até hoje, em exames como os de Michigan e o TOEFL (ambos estadunidenses).

A partir do conceito de competência comunicativa ou da articulação no ensino do uso adequado da língua, surge o conceito de que ser proficiente em uma língua é usá-la de acordo com situações e propósitos da própria comunicação (SCHOFFEN, 2009). Desse modo, a pesquisa na área de avaliação de língua

[...] começou a procurar formas de incluir o 'uso' da língua em contexto nos testes, e iniciou-se a procura por testes de proficiência que apresentassem tarefas mais contextualizadas e que permitissem ao candidato respostas menos restritas do que as que os testes de itens isolados permitiam até então. (SCHOFFEN, 2009, p. 18).

Os estudos linguísticos e, conseqüentemente, os de avaliação, preocupavam-se mais com a língua como um todo integrado e seu uso contextualizado. A partir do

conceito de competência, cunhado por Chomsky (1965) e Hymes (1972), marcou-se, então, outra representação de proficiência, assumindo “a importância dos fatores comunicativos, socioculturais e situacionais” (SCHOFFEN, 2009, p. 19).

Esses estudos foram essenciais para a área de avaliação, e desde a década de 1970, os modelos de competência comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980) marcam uma ruptura com as concepções estruturalistas. Schoffen (2009) retoma que o modelo de competência comunicativa pode ser dividido em pelo menos três dimensões:

[...] competência gramatical (que inclui léxico, morfologia, sintaxe e fonologia), competência sociolinguística (que consiste de regras socioculturais e discursivas que regulam o uso da língua) e competência estratégica (estratégias de comunicação verbal e não verbal que entram em ação para compensar eventuais problemas na comunicação) (SCHOFFEN, 2009, p. 20).

Consoante essa teoria, ser proficiente em uma língua estrangeira é ir além da compreensão leitora e oral, da produção oral e escrita na língua-alvo; é antes saber usar a língua a fim de conseguir o efeito comunicativo que se almeja (ALMEIDA-FILHO, 1993; SCARAMUCCI, 1999). O que se depreende dessa teoria é que, para ser proficiente em determinada língua, precisamos saber usá-la nos mais diferentes contextos e situações e não conhecer apenas o sistema normativo da língua. Portanto, um exame de proficiência deve considerar que comunicamos em qualquer língua de maneira integrada em situações reais, dependendo do contexto em que estamos situados.

Como vimos anteriormente, as teorias comunicativas de aquisição de língua foram uma importante contribuição para a área e para os fundamentos, objetivos e elaboração de testes de proficiência, entre eles o Celpe-Bras. Com o passar do tempo, com as mudanças advindas de novas teorias na área de linguagem, passou-se a considerar e reconhecer a importância da interação para a aprendizagem. A partir de então, estudiosos brasileiros e que também representam a comissão do exame brasileiro, empenharam seus esforços para desvendarem essa nova abordagem considerando que a interação resulta da interação social.

Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004) advogam que, diferentemente de uma visão de aquisição da linguagem centrada no indivíduo como autônomo, de processos cognitivos individuais e inacessíveis, “a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social. Em outras palavras, a aprendizagem é coletiva, coconstruída pelos participantes, instanciada através da interação”. (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 356). Nessa perspectiva, “a

aprendizagem é resultado da participação em atividades mediadas socialmente” (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 363).

### **3.6 O uso da linguagem como sinônimo de proficiência**

A partir desse ponto, a área de avaliação de línguas estrangeiras no Brasil também passou a adotar a noção de “uso da linguagem” para a definição de proficiência. Segundo Schlatter, Garcez e Scaramucci, “com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social, o conceito de proficiência linguística muda de conhecimento metalinguístico e domínio do sistema para uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2004, p. 356).

Nesse sentido, ao tentar aproximar suas tarefas a situações de uso da linguagem fora do ambiente de avaliação, os testes de desempenho precisam levar em conta os contextos de uso, os participantes envolvidos e os propósitos desses participantes.

O exame Celpe-Bras, desde suas primeiras aplicações, previu:

[...] o contexto de uso da linguagem proposto em suas tarefas, e considerava que os textos produzidos pelos candidatos, pertencendo a determinados gêneros do discurso, deveriam ser adequados aos interlocutores envolvidos e ao propósito comunicativo solicitado. Essa adequação, segundo o exame, fazia parte da proficiência a ser demonstrada pelos candidatos.<sup>44</sup>

Podemos dizer que o propósito do exame se deslocou de um objetivo essencialmente comunicativo para o interacional, ou seja, o conceito de proficiência do exame estaria mais alinhado com o propósito de interlocução de um texto, entendido como gênero discursivo (BAKHTIN, 2003) em um contexto de produção específico. Para essa vertente, “proficiência deixa de ser a demonstração do conhecimento de regras e formas linguísticas e passa a ser o uso adequado dessas regras e formas em contexto, de acordo com a interlocução configurada dentro do gênero solicitado” (SCHOFFEN, 2009, p. 22).

Segundo o Manual do Examinando do exame Celpe-Bras, “um exame de proficiência é aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo” (BRASIL, 2010, p. 3). E, a avaliação:

---

<sup>44</sup> Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-candidato-2010>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

[...] envolve a compreensão e a produção de forma integrada. A compreensão é avaliada considerando-se a adequação e a relevância da produção do candidato em resposta ao texto oral ou escrito. Quando se considera proficiência como uso adequado da linguagem para praticar ações, o essencial para a avaliação da produção textual oral ou escrita é o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto. Isso quer dizer que, mesmo que apresente coesão e adequação linguística, a produção será julgada como inadequada se não cumprir o que foi solicitado na tarefa (BRASIL, 2010, p. 6).

Ao relacionar a adequação de desempenho dos candidatos com o contexto de uso da língua no qual a tarefa que vai medir esse desempenho está inserida, para o exame, a proficiência “implica efetivamente agir mediante o uso da linguagem” (BRASIL, 2010, p. 6). O conceito de proficiência expresso no Manual do Examinando revela uma visão de linguagem como “ação conjunta de participantes com um propósito social”, que para ser implementada tem de levar em conta “o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto” (BRASIL, 2010, p. 3).

### **3.7 Características do exame Celpe-Bras: a transição do método comunicativo para o método interacional**

De acordo com o Documento-Base do Celpe-Bras,, o exame foi, inicialmente, desenvolvido por uma equipe de especialistas instituída pelo Ministério da Educação (MEC) e passou a ser atribuição do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a partir do segundo semestre de 2009. O exame Celpe-Bras foi proposto, a princípio, para fins comunicativos (SCHLATTER, 1996). E, sendo uma avaliação comunicativa, é centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso, que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras linguísticas, mas o conhecimento de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas (SCARAMUCCI, 1995).

As principais características do exame Celpe-Bras são a ênfase na comunicação/interação e a utilização de conteúdos autênticos ou contextualizados (SCARAMUCCI, 1999). O exame foi proposto, como dito anteriormente, para avaliar a proficiência em língua portuguesa não através da medição de conhecimento gramatical ou de conhecimento específico de vocabulário, mas por meio da capacidade de agir no mundo em situações similares às reais, possíveis de acontecer com pessoas que utilizam



a língua para interagir socialmente. No entanto, com as mudanças a nível mundial e a nível das próprias teorias linguísticas, e sabendo do efeito retroativo do exame Celpe-Bras, o discurso sobre o exame também mudou; hoje este vincula-se muito mais a uma base bakhtiniana do que comunicativa.

Segundo o Celpe-Bras, um de seus objetivos é “propor parâmetros para um ensino que se voltasse para oportunidades de uso da língua, visando à participação dos educandos em diferentes situações de comunicação em que o português fosse a língua de socialização entre os participantes” (SCHLATTER, 2014, p. 1). O exame enxerga que os exames de proficiência têm um vínculo com o futuro, pois avaliam as necessidades do seu público-alvo, independentemente de como essa proficiência foi alcançada. Nesse caso, as tarefas do exame devem se constituir em uma amostra relevante e representativa dessas necessidades.

O Celpe-Bras, em contrapartida, não tem como base, para a definição do seu nível mais alto de proficiência, o falante nativo idealizado. A proficiência, conforme o construto do exame, é sempre relativa, isto é, apresenta níveis definidos de acordo com as necessidades de uso futuro da língua. Em vez de uma única proficiência, o Celpe-Bras avalia vários níveis de proficiência, que levam em conta as especificidades e necessidades da situação de uso da língua em contextos diversos. Assim, a proficiência é sempre definida localmente, por ser situada em contextos de uso, em determinada prática social. Em outras palavras, alguém que deseja se alinhar à noção de proficiência avaliada pelo Celpe-Bras deve se perguntar: proficiente para quê? Em que situação? Com que interlocutores? Sobre qual tema? (SCARAMUCCI, 2000). Proficiência, como aqui exposto, refere-se ao conceito de “saber uma língua”, envolvendo domínio de uso dessa língua em níveis distintos (SCARAMUCCI, 2000, p. 27).

Conforme o *Documento-base do Celpe-Bras* (BRASIL, 2020), a decisão de fazer um só exame para todos os níveis de proficiência o torna mais complexo, uma vez que as situações de interação por meio da linguagem não são, na sociedade, classificadas por nível. Por outro, essa única avaliação faz com que seus descritores sejam distintos dos descritores dos demais exames, sendo exclusivo. Assim, as faixas de certificação não são equivalentes, dificultando a realização de comparações com outros quadros de referência, ao contrário do que foi proposto pela FUNAG. Apesar de avaliados em suas duas partes – Oral e Escrita – os níveis básico e elementar não são certificados.

Portanto, apesar de o exame Celpe-Bras não estabelecer um quadro comparativo, uma vez que não realiza provas por níveis, apenas certifica a partir dos níveis intermediário ao avançado superior. A FUNAG, apesar de não ter seu documento analisado e discutido pela comissão do Celpe-Bras ou do QEQR, traz uma sugestão de uma proposta de utilização de textos literários, foco desta pesquisa, que é uma iniciativa para orientar o planejamento dos cursos de PLE e, conseqüentemente, na elaboração e aplicação no Celpe-Bras ou em outros exames de proficiência (Essa sugestão é apresentada no capítulo quatro).

Nos quadros apresentados pela FUNAG (BRASIL, 2018), não há menção, nem na ementa, nem nos descritores dos exames, a elementos literários nos níveis A1, A2, B1, correspondentes, respectivamente, do Celpe-Bras. Os primeiros exemplos aparecem nos níveis B2, C1 e C2, quando, do quadro estruturante com os elementos tema, gêneros discursivos, tarefas/projetos e conteúdos estruturantes, podemos citar que a literatura pode ser mencionada apenas nos elementos referentes a gêneros discursivos e tarefas/projetos. Assim, a partir desses quadros, refletimos sobre as seguintes questões: por que os textos literários não são apresentados nos estágios iniciais de aprendizagem? Acreditamos que os alunos que frequentam os primeiros níveis seriam privados da ampla gama de textos literários que nossa língua contempla, uma vez que as propostas podem requerer dos alunos, desde os níveis iniciais, o trabalho com aspectos específicos da cultura e da realidade brasileiras.

Para Schoffen e Martins (2018, p. 236), o Celpe-Bras entende a linguagem e suas abordagens como “[...] uma proposta de sistematização do discurso sobre o comunicativo, composta por uma multiplicidade de interpretações, com o objetivo de apresentar uma noção de proficiência operacionalizada através das tarefas, entendida como um convite para atuar no mundo”

Dentre as contribuições do exame Celpe-Bras, Martins (2016), reportando-se ao contexto de Português Língua Adicional (PLA)<sup>45</sup>, aponta mudanças que são pertinentes neste estudo, a saber:

- a) os processos educacionais, na medida em que há a elaboração de materiais e mudanças na metodologia, na busca por alternativas mais eficazes para uma preparação mais adequada de estudantes para o exame e, igualmente, para uma atuação mais proficiente dos aprendizes nos contextos relevantes para o uso da linguagem; sobre os b) participantes envolvidos nesses processos, visto que há mudança nas concepções de

---

<sup>45</sup> De acordo com Martins e Yonaha, o uso da opção PLA distancia-se da diferenciação entre falante nativo ou estrangeiro por reconhecerem que “ a aquisição de uma nova língua implica sua adição ao repertório de um falante sem estabelecimento de hierarquia (...)” (MARTINS; YONAHA, no prelo)

língua e de linguagem de professores e de aprendizes de PLA, o que se reflete no posicionamento em relação a práticas sociais de uso da linguagem, assim como ao comportamento discursivo em diferentes esferas sociais; e sobre os c) produtos de ensino e de aprendizagem, que explicitam a mudança mencionada com relação à concepção dos alunos (MARTINS, 2016, p. 65).

Além do que foi exposto por Martins (2016), o exame está alinhado com as ações que acontecem cotidianamente, uma vez que traz amostras de uso da língua-alvo que podem acontecer fora do ambiente escolar e, porque não dizer, dentro desse. Essas ações podem ser incentivadas e consideradas também, uma vez que podem ser exemplos de concepções norteadoras e balizadoras do curso oferecido aos estudantes.

Embora o Celpe-Bras seja visto como um exame comunicativo, os idealizadores do exame preferem ressaltar a visão de uso de língua(gem), pois, para os mesmos, o termo “comunicativo” pode ser interpretado de forma reducionista. O exame enfoca sua avaliação no desempenho comunicativo.

Quanto à visão de linguagem adotada o Celpe-Bras requer, de acordo com Schlatter *et al.* (2009, p. 105), características compatíveis com a visão bakhtiniana de que gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003). A partir de uma visão sob a ótica dos gêneros textuais, “os enunciados 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, p. 105-106).

Relativamente à estrutura do exame, há duas partes principais: uma escrita e outra, oral. A Parte Escrita do Celpe-Bras tem três horas de duração e objetiva avaliar, de forma integrada, compreensão oral (a partir de um vídeo e de um áudio), compreensão imagética (feita por meio de um vídeo e por imagens de textos), leitura e produção escrita em língua portuguesa (por meio de textos de diferentes gêneros). Para isso, a Parte Escrita do Exame é composta por quatro tarefas que englobam compreensão e produção escrita.

Para a realização da Tarefa 1, o vídeo é exibido duas vezes. Os participantes têm 30 minutos para realizar essa tarefa, incluindo o tempo de exibição do vídeo. Após essa etapa, os participantes são chamados a realizar a Tarefa 2, na qual escutam um áudio, apresentado duas vezes. Em seguida, os avaliandos organizam-se para a execução desta e das outras duas tarefas (3 e 4), podendo, inclusive, retornar à Tarefa 1 em um período de três horas.

É importante frisar que os textos a serem produzidos na Parte Escrita demandam uma compreensão específica dos textos de *input* ou insumo, além da interpretação do que se é requerido para as produções dos textos de acordo com o Documento-Base para o Celpe-Bras, na avaliação, para cada tarefa:

(...) é determinado um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, informar, discordar etc.), um enunciador (morador de um determinado bairro, gerente de uma empresa, internauta etc.) e um ou mais interlocutores (leitores de um jornal, o chefe, o prefeito da cidade etc.), de forma que o participante possa adequar seu texto ao contexto de comunicação solicitado. Na avaliação, esses aspectos explicitados no enunciado das tarefas são utilizados para julgar a adequação dos textos do participante (Brasil, 2013). A adequação lexical e a gramatical serão, então, consideradas à medida que tornem o texto menos ou mais adequado à relação de interlocução solicitada dentro do gênero proposto, e não considerada como itens a serem avaliados separadamente do que acontece no restante do texto (BRASIL, 2020, p. 36).

A Parte Oral do exame afere o desempenho do avaliando na compreensão e produção orais. O Celpe-Bras concebe oralidade como Marcuschi (2005), ou seja, “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros discursivos fundados na realidade sonora” (MARCUSCHI, 2005, p. 25). Portanto, nessa segunda parte, a interação é o ponto central dessa aferição. Essa avaliação com um único avaliando tem duração de 20 minutos. Ela acontece com dois avaliadores, sendo que um atua como interlocutor e outro como observador, e é dividida em dois momentos. No primeiro, que deve ser desenvolvido em 5 minutos, o avaliador-interlocutor e o avaliando dialogam sobre um questionário on-line previamente preenchido na inscrição para o exame e que tem um cariz sobre a vida pessoal do avaliando, entre os temas podem discorrer sobre profissão, interesses, e outros. No segundo momento, ou seja, nos demais quinze minutos da interação, o examinando, a partir de materiais chamados de Elementos Provocadores (EP), responde a questões propostas pelo avaliador-interlocutor com base em um roteiro elaborado e organizado pela comissão de elaboração do exame, o qual é entregue ao interlocutor antes do início das provas, para direcionar a interação. Estes EP trazem temas e gêneros distintos e subsidiam a interação.

Há também um avaliador-observador que não participa da interação com o examinando, mas que o avalia, de acordo com uma grade avaliativa mais detalhada, diferente do avaliador-interlocutor.

### 3.8 Avaliação de PLE no contexto de Portugal

Portugal possui políticas linguísticas que estabelecem parâmetros orientadores para as práticas de PLE (ALVES, 2019). Tais políticas para o ensino de PLE tiveram início no ano de 2005, todavia, desde 2001, já existia um decreto-lei que incumbia as escolas, do ensino básico e secundário do país, a acolherem os alunos estrangeiros. Como explicitamos anteriormente, para trabalhar com o ensino da norma europeia, há um documento norteador, o “Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro” (QuaREPE<sup>46</sup>) (GROSSO *et al.*, 2011), baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR<sup>47</sup>) (CONSELHO DA EUROPA, 2001), que “fornece uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (2001, p. 19).

Embora fundamentados em concepções diferentes de linguagem, a do QECR, baseia-se em uma perspectiva acional, no desenvolvimento de competências e capacidades para comunicação; e o Celpe-Bras em uma visão de língua como prática social. Tais documentos são referências importantes para o ensino de português como língua não materna (MARTINS; RAMON; KILLNER, 2020) internacionalmente reconhecidos.

Desse modo, no nível B2, referente ao nível Intermediário Superior do Celpe-Bras, aparece pela primeira vez um gênero da esfera literária (crônicas publicadas nas redes sociais virtuais e poemas). No nível C1, referente ao nível Avançado do Celpe-Bras, vemos, como gêneros discursivos, crônicas autênticas e resenha (peça teatral ou cinematográfica, publicação impressa) e obras cinematográficas brasileiras.

No nível C2 ou Avançado Superior (Celpe-Bras), vemos os gêneros resenha, peça teatral ou cinematográfica, publicação impressa, apresentação teatral e produções artísticas em geral, tais como pintura, escultura, literatura, música, dança. Consoante o documento mencionado (BRASIL, 2020), os cursos ofertados pelos centros são incentivados a oferecer, uma vez possível e solicitado, cursos especiais sobre temas “que não tenham como enfoque somente o conhecimento da língua, mas que abordem, por exemplo, aspectos específicos da cultura e da realidade brasileiras [...] (BRASIL,

---

<sup>46</sup> Disponível em:

<[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012\\_quarepe\\_docorientador.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf)>. Acesso em 16 jul. 2020.

<sup>47</sup> Disponível em:

<[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro\\_europeu\\_comum\\_referencia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf)>. Acesso em 16 jul. 2020.

2020, p. 36). E, ainda, sobre os tópicos que devem ser compartilhados pelos Centros Culturais Brasileiros, deve-se incluir, entre outros: “[...] ‘Cultura brasileira’, ‘Literatura brasileira’, ‘Música brasileira’, ‘Português como língua estrangeira’, ‘Preparatório para o Celpe-Bras’” (BRASIL, 2020, p. 36).

Assim, como podemos perceber nos exemplos supracitados, literatura e cultura são incluídas no documento mais recente do governo brasileiro, representado pela FUNAG, como tópicos a serem explorados, a par da gramática do idioma, por exemplo, e de aulas de um curso preparatório para o Celpe-Bras e mesmo de Português como Língua Estrangeira, que seria o curso que engloba todos esses temas/tópicos. Podemos constatar, portanto, que não se considera que o curso preparatório para o Celpe-Bras possa levar em conta o ensino de literatura e cultura brasileira e PLE.

Segundo Blommaert (2010), aos exames não cabe mais trazer textos oriundos de uma visão deslocada, que, portanto, em processos sociais, políticos e históricos e que nos possibilitam entender as diferenças não como ameaças, mas como criatividade e riqueza linguística. É importante destacar que os espaços de língua portuguesa e, nesse âmbito, os exames de proficiência devem propor, também, reflexões sobre as hegemonias linguística e étnico-racial, trazendo à tona variedades do português não-europeu ou latino, e sua abrangência nos demais países em que é língua oficial, em que a literatura acompanhou o processo histórico e suas resistências pós-coloniais, expondo em debate teorias e saberes sobre culturas portuguesas que são (des)valorizados nos meios tecnológicos, na mídia, na sociedade, na academia, entre tantos outros espaços. Essa reflexão pode (e deve) ser promovida pela literatura, que em si mesma congrega questões históricas, geográficas, identitárias, entre outras. Além disso, são documentos autênticos e emblemáticos da cultura de uma comunidade, em nosso caso específico, da CPLP.

Como sabemos, e conforme a FUNAG propõe, a noção-base do exame Celpe-Bras se constitui nessa perspectiva dialógica, de língua como ação e participação. Porém, há ruídos e desencontros entre o que e como se ensina e as exigências dessa avaliação, que muitas vezes é a causa do insucesso de examinandos que precisam comprovar a proficiência em língua portuguesa. Além disso, ao desconsiderar a língua como um evento discursivo, fruto da prática social, corre-se o risco de que ela seja resumida a uma disciplina autônoma, reservada para o ambiente escolar (TODOROV, 2009). Significar a língua passa, então, pela mudança no paradigma sobre como essa entidade é percebida. Deste modo, os aprendentes têm mais chance de exercer sua autonomia,

construir e negociar sentidos, desenvolver uma perspectiva crítica e expor suas alteridades.

Na perspectiva que expusemos, dá-se espaço para professores, autores de livros e de avaliações (oficiais ou não) pensarem o ensino de língua em “uma dimensão que inclua, além dos recursos linguísticos estruturais, o contexto e as finalidades da interação, partindo da língua para o discurso, para que os alunos vivenciem práticas sociais” (BRASIL, 2020, p. 22). Para Schoffen e Martins (2016), “[...] 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” (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 290-291).

Trazemos, para além do momento de avaliação em um exame de proficiência, como reflexão para a discussão, a visão de Antunes (2012), com a qual nos alinhamos, sobre o momento de avaliação por que passa o aluno, que é:

[...] uma oportunidade a mais de ele aprender, de descobrir outras opções ou outras restrições da língua, fixando-se na preocupação não apenas de fugir do errado, mas de encontrar o melhor jeito de dizer, o que se quer dizer, do modo como deve ser dito, para os fins que se tem em mente (ANTUNES, 2012, p. 83).

Consideramos que os exames de proficiência, que exigem muita energia, muito esforço e investimento financeiro e pessoal dos candidatos, poderiam ser como o modelo de avaliação proposto por Antunes, isto é, menos penoso, mais oportuno para o crescimento, a aprendizagem e a percepção do tudo que envolve ser proficiente em uma língua.

No capítulo 4, discorreremos sobre como a literatura pode colaborar para a aprendizagem significativa da língua-cultura-alvo e ser, também, potencializadora de outras capacidades, tais como interacionais, sócio-discursivas, cognitivas e identitárias.

#### **4. A presença da literatura em contextos de PLE**

Como referido em capítulos anteriores, a língua portuguesa passa por um processo de internacionalização. Assim, sua promoção pela literatura contribui significativamente para essa projeção pluricontinental. Segundo Xavier (2017), “a arte, em especial a literatura, contribui significativamente para essa apropriação da língua portuguesa (...) servindo para a formação de uma identidade nacional” (XAVIER, 2017, p. 35). Assim, a literatura colabora para a promoção de competências interculturais e linguísticas.

##### **4.1 O contributo da literatura como forma de potencializar o desenvolvimento de competências em LE**

Nesse capítulo, buscamos refletir sobre a forma como o trabalho com textos literários pode ser uma mais-valia para o ensino e a aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais. Em nosso ponto de vista, por meio da literatura, é possível pensar sobre propostas de aprendizagem significativas em termos da língua-cultura-alvo, a partir de textos autênticos que trazem para o ensino a cultura de uma comunidade, representando, ainda, os mais diversos níveis de linguagem (informal, formal, científico, entre outros), e o desenvolvimento de capacidades requeridas na proficiência de uma língua, tais como a eloquência, o domínio de um repertório linguístico variado, o uso socialmente proficiente das palavras, expressões e construções gramaticais.

Os estudos discursivos, em especial de Bakhtin (1997), ao apresentarem o uso da linguagem por meio de gêneros do discurso, diferenciam os gêneros primários, do cotidiano, dos secundários, tratados pelo autor como mais complexos, por englobarem os primários. Sendo assim, percebemos a importância do texto literário em sua complexidade discursiva e em seu potencial comunicacional. Nesse sentido, justificamos essa mais-valia a partir de reflexões propostas anteriormente por Todorov (2009), Bernardes (2011), Candido (2011), Xavier (2011, 2017), Oliveira e Sequeira (2012) e Ramon (2017), sobre a pertinência dos textos literários em suas mais variadas formas nos processos de ensino-aprendizagem de línguas para sustentar nossa tese de que a presença de tais textos só tem a contribuir para a aprendizagem efetiva e significativa da língua-cultura-alvo, visto que a literatura, tal como a língua, representa



cenários políticos, sociais, econômicos, ideológicos, conforme a época em que está inserida.

Segundo Matos (2001), não podemos negar que a literatura tenha alguns efeitos na sociedade, nas pessoas, uma vez que “ensina, informa, moraliza, desmoraliza, diverte, etc”. (MATOS, 2001, p. 99). Desde tempos imemoriais, a literatura é vista como fenômeno cultural que pode gerar uma ação “curativa” para quem a leia. Com o Romantismo, a literatura passou a ser concebida como expressão do autor, ou seja, a partir de um viés autêntico, ou como expressão de uma civilização, de um período histórico.

A literatura pode ser ainda vista como um escape para a fuga dos problemas da rotina cotidiana. E pode ser também intervenção e transformação da sociedade, estando à disposição de uma causa. Para além destas, segundo Matos (2001), a literatura pode assumir também uma função de conhecimento, expressão da visão do mundo.

De acordo com pensamento dessa autora, os textos literários que estudamos, além de serem textos documentais, são também monumentos artísticos devido ao seu valor estético. Em outras palavras, o texto literário é atemporal, uma vez que não se restringe à(s) cultura(s) e à(s) mentalidade(s) de uma época, proporcionando inúmeras interpretações do mundo, (re)significando diversos contextos.

A autora relembra os anos em que o prestígio da linguística pressupunha que o estudo da literatura devia ser meramente linguístico, como se o código linguístico se impusesse ao literário. Após esse período, reconheceu-se que na literatura atuam inúmeros outros códigos (estilísticos, retóricos, histórico-literários, estéticos, ideológicos, simbólicos e outros). Segundo Matos, a “semiose literária é profundamente heterogênea” (MATOS, 2001, p. 220).

Na literatura, assim como em outras artes, a linguagem manifesta-se na sua plenitude, uma vez que a arte é construída, na obra literária, nas competências desenvolvidas nessa leitura, nos mundos evocados nesse acontecimento. Assim, a recepção, a interpretação de um texto literário, conforme Matos (2001), não pode ter como intenção final a autenticidade da obra, seu sentido objetivo e literal, ou o propósito do autor, ou a linguagem natural, originária, porque a linguagem vive de metáforas, de inúmeros sentidos.

É a partir do Romantismo, no século XIX, que a arte começa a ser relacionada com denúncia e crítica, descoberta, invenção e criação (MATOS, 2001). E é nesse espaço que se percebe “o veículo ou a substância de cada uma das formas artísticas (as

cores, linhas e formas, em pintura; a melodia e o ritmo na música, a linguagem, na literatura)” (MATOS, 2001, p. 231 ).

#### 4.2 Linguagem literária *versus* usos literários da linguagem

Para Matos (2001), de acordo com os formalistas russos, a linguagem literária distancia-se do lugar-comum, da linguagem estereotipada do cotidiano. No mesmo caminho, os formalistas checos pensavam na “desautomatização” que a linguagem literária podia promover. Já a estilística, via a linguagem literária como desvio, ou seja, como um distanciamento da linguagem vulgar, do dia a dia.

Todo o pensamento crítico do século XX acreditava que a linguagem literária tinha uma ambiguidade em comunicar, entendendo-se essa como o potencial de múltiplas interpretações a partir de uma obra, ou seja, seus símbolos, sua pluralidade de sentidos, sua polivalência de estilos etc.

Após esses períodos, identificou-se que a linguagem literária aproxima-se da linguagem do dia a dia e por isso é real, significativa. Nesse sentido, a literatura atual, diferentemente da linguagem trazida no Barroco, no Arcadismo, no Simbolismo, nos movimentos vanguardistas, promove a aproximação à linguagem *standard*, segundo Matos, “quer num esforço de reduzir, ou eliminar, a distância comunicativa em relação a um público leitor cada vez mais extenso (...) quer com o objetivo de aprender mais directa, fiel e transparentemente a realidade do mundo físico e social” (MATOS, 2001, p. 248).

Nesse sentido, podemos perceber que a literatura pode interpretar a realidade de várias épocas, e convoca o leitor a participar e a inserir-se na sua realidade, como sujeito social que pode interferir em seu contexto. Matos (2001) cita García Berrio e Teresa Hernandez (1990) para lembrar que a dimensão linguística coexiste com a imaginária, a ideológica, a social e a histórica, dimensões que não são dissociáveis da essência da literatura.

Para Roland Barthes e outros formalistas de sua época, a linguagem, com toda a sua riqueza e plenitude, manifesta-se na literatura. Segundo Coseriu, os textos literários são “modelos mais apropriados para a linguística do texto, dado que representam, precisamente, o tipo de textos funcionalmente mais rico (...)” (COSERIU, 1977, p. 204 apud MATOS 2001, p. 252).

A afirmação de Coseriu pode-se explicar melhor por meio da grande diversidade da literatura, que não pode ser previsível, estimada; por exemplo, em alguns textos, pode-se observar uma proximidade em relação à linguagem do dia a dia, mas, em outros, há uma marcada distância face a esse tipo de linguagem. Portanto, segundo Matos, “não há uma linguagem literária, mas usos literários da linguagem, os quais exploram, cada um a seu modo, as potencialidades inesgotáveis que esta forma de significação permite ao homem e à cultura recriar sempre de novo” (MATOS, 2001, p. 253).

Segundo Matos (2001), há ainda alguma dificuldade nas definições dos referenciais de literatura, ou seja, o que seria considerado literatura? Conforme a autora, “é o leitor que inclui ou exclui do sistema literário os textos dos quais faz uma leitura literária” (MATOS, 2001, p. 257). Portanto, é a comunidade interpretativa que tem a decisão de incluir ou excluir um texto do sistema literário.

Além disso, Matos (2001) acredita que há uma rede de afinidades que pode distinguir os textos literários, ou melhor, há uma escala da literariedade (...) variável de um para outro contexto histórico e sociocultural. Para isso, a autora diferencia dois planos para essa variabilidade (relatividade): o plano sincrônico e o plano diacrônico. No primeiro, há um núcleo estável, em que os textos são, em praticamente sua totalidade, textos literários. Assim, “sua constituição dependerá de convenções e de circunstâncias culturais historicamente datáveis” (MATOS, 2001, p. 260); já no segundo, os textos comungam do mesmo período histórico.

Dessa forma, quando dizemos textos literários, precisamos entender que há certo relativismo histórico. Assim, devemos considerar a literatura para consumo das grandes massas, a literatura comercial, a não verbal, entre outras. Nesse sentido, a literatura está, assim como a língua, em evolução constante, e, por isso, é instável. Assim, uma maneira de perceber suas variabilidades é identificá-la historicamente.

Em relação à comunidade interpretativa, que estabelece quais obras devem ser consideradas literatura ou não, sublinhamos que é importante considerar textos literários acessíveis à comunidade leitora, ou seja, que sejam interessantes e motivantes para quem lê, mas que também apresentem novos mundos, abram suas mentes e ampliem seu conhecimento de mundo. É por isso que os textos canônicos também são essenciais para essa comunidade, além de serem referências para a intertextualidade dos demais textos não canônicos.

Os gêneros literários, segundo Todorov (1981), reúnem um conjunto de propriedades que são comuns a determinados textos. A classificação dos textos em

gêneros ajuda a viabilizar a sua leitura e o seu entendimento. O gênero seria, conforme Matos, uma categoria histórica, uma entidade paradigmática observável empiricamente em função da produção literária de uma época (MATOS, 2001, p. 276). E, ainda, após conjugar Todorov e Genette, Matos acredita que os gêneros literários são “um conjunto de códigos condicionando a composição e a recepção do texto, funcionando como instância de mediação entre os modos (...) e as obras concretas” (MATOS, 2001, p. 276).

A tradicional divisão triádica em modo dramático, lírico e narrativo remonta à segunda metade do século XVI. Porém, a concepção dos gêneros como modos universais, que determinam a manifestação literária, recebeu diversas acepções ao longo do tempo. No modo dramático, segundo Matos (2001), são mais representativos os códigos exigidos pela ficcionalidade e a articulação das personagens que desempenham papéis em determinado tempo e espaço, ou seja, que representam. No modo narrativo, sua expressão não é meramente verbal. Na narrativa, segundo Matos, “o contar é um processo que corresponde igualmente a uma temporalidade específica” (MATOS, 2001, p. 284). Há ainda a desvinculação, na representação narrativa, do narrador e do objeto narrado. Quanto ao modo lírico, ele expressa o sentir, em que o ritmo dita os sentidos.

Estes são os três modos canônicos, que se vêm impondo ao longo dos séculos, e dentro dos quais surgem vários gêneros literários, também eles com forte ancoragem na tradição. Porém, presentemente, surgem novos gêneros literários, muitas vezes combinando diferentes formas de linguagem, como a linguagem verbal e não verbal.

Em nosso estudo empírico, na análise do exame Celpe-Bras, no período de 10 anos, temos em conta aqueles modos e gêneros que mais se evidenciem pela sua recorrência, independentemente de se tratar de modos e gêneros canônicos ou emergentes.

#### **4.2.1 Um histórico dos papéis atribuídos ao texto literário no ensino-aprendizagem de LE**

Segundo Ramon (2017), para as abordagens tradicionais de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, o texto literário representava um modelo, um cânone, tanto para a escrita como para a aquisição do vocabulário (erudito) e para a apropriação das regras da gramática normativa. Além disso, a literatura era a base para a elaboração dos instrumentos metalinguísticos auxiliares da aprendizagem: as gramáticas e os dicionários, uma vez que se privilegiavam as antologias elaboradas a partir de

trechos selecionados para servirem de modelo tanto no plano das aquisições linguísticas como dos valores ético-morais a transmitir.

No período pós-guerra, a atenção da didática da LE foi-se progressivamente centrando na preparação dos alunos para a vivência em sociedade, porque era preciso trabalhadores para a reconstrução do continente europeu, sobretudo. Ainda assim, a importância do ensino baseado numa análise formal da língua (sobretudo das suas estruturas formais de superfície) relegou o ensino da literatura para plano subalterno, além do fato de que o acesso à literatura era privilégio de poucos. Em todo caso, muitos outros gêneros não eram contemplados nesse tipo de ensino, não apenas o literário. Nesse ensino, “o uso da linguagem se distanciava de uma perspectiva mediada por gêneros do discurso, por exemplo, e, nesse meandro, os textos literários também eram, senão, tratados em um viés formalista/estrutural, e não em sua qualidade formativa para a cidadania” (RAMON, 2017).<sup>48</sup>

Nessa perspectiva histórica, Gonzalez (2018) também retoma o processo pelo qual a literatura passou, ou seja, desde uma centralidade inicial praticamente exclusiva, até perto de ser extinguida quase inteiramente a partir de meados do século XX, sendo essa tendência revertida parcialmente a partir da década de 1980. Assim como Gonzalez, Nuñez Sabáris (2005) revela que o retorno da literatura para às aulas de LE continua a oscilar e ainda é pouco notório.

Consideramos, a partir de Ramon (2016), que o mero conhecimento do código linguístico não garante a proficiência no uso de um dado idioma. Assim, para que a eficácia da comunicação se verifique, devem ser tidos em conta igualmente aspectos culturais, em consonância com as atuais tendências da linguística que consideram língua e cultura como um único domínio da experiência. É nesse espaço que o trabalho com a literatura emerge, pois pode promover a expressão de aspectos culturais.

A literatura faz parte, então, da cultura legitimada, conforme Ramon (2016),

[...] a “cultura culta”, ou seja, enciclopédica, erudita, resultante de um processo de seleção operado por instâncias de legitimação que, num determinado momento e tendo em conta padrões estéticos e valores específicos, determinam que produtos podem ou não ser considerados cultura. A “cultura legitimada” é, pois, uma cultura canónica que é percebida como herança patrimonial. (RAMON, 2016, p. 26).

E, ainda, segundo Domenico e Silva (2018), a literatura:

[...] é um instrumento significativo no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, pois faz parte da cultura-alvo. A leitura de textos literários envolve tanto as emoções quanto o intelecto dos leitores, e, além

<sup>48</sup> Comunicação oral apresentada no SIMELP 2017 (Santarém, Portugal, 2017).

disso, traz exemplos de diferentes estilos de escrita e representações de vários usos autênticos da linguagem sendo, portanto, um bom recurso para expansão de vocabulário. A literatura encoraja o pensamento sensibilizador, crítico e criativo do leitor, contribuindo para a ampliação do seu conhecimento do mundo (DOMENICO; SILVA, 2018, p. 2).

O texto literário tem fruição subjetiva e existe independentemente de sua função didática, por isso é autêntico e um fabuloso “pretexto” para a comunicação autêntica. Pode promover diferentes línguas em comunicação, uma vez que é favorável, também, ao hibridismo cultural. E, por meio do estudo de textos literários, o conhecimento se constrói a partir do encontro entre aquilo que o aluno sabe e o desconhecido. Por isso, no ensino, a abordagem do literário deve ser gerida com equilíbrio, para, também, impor desafio, na medida em que proponha um grau de exigência que não leve o aluno a se sentir incapaz, e que também não seja redundante no que diz respeito ao contexto escolar.

Refletindo sobre os nossos currículos e, especificamente, em nossos exames, Ramon (2017) nos leva a pensar que podemos promover a dessacralização da literatura, dos textos literários vistos como ‘sagrados’. Como professores, somos poderosos agentes de reflexão sobre a desigualdade social, uma vez que podemos democratizar o acesso a esses textos, a múltiplas visões e perspectivas, aprimorando e ampliando as competências culturais e humanizadoras dos alunos para que possam construir sentido e analisar a língua com diferentes olhares.

#### **4.2.2 O texto literário nas aulas de PLE**

Com o uso de textos literários nas aulas de PLE podemos também alcançar outros objetivos. Segundo Bernardes (2011), eles podem nos auxiliar a perceber a adequação dos conteúdos relacionados à literatura e a que público se dirigem. Nesse contexto, o discurso nos textos literários não deve escamotear os pensamentos, mas libertá-los, desvendá-los, por isso não se pode restringi-los a algo técnico, mas sim plural, que motive a discussão, a liberdade de pensamentos e ideias, que faça com que reflitamos sobre nossa e outras realidades e culturas.

Para Bernardes e Mateus,

A literatura funciona como um instrumento de exploração dos limites de funcionamento comunicativo da língua, como o terreno em que a língua, mais do que em qualquer outra forma de expressão, é forçada à produção de

sentido mediante a utilização intensiva dos seus recursos fônicos, lexicais, sintáticos e pragmáticos (BERNARDES; MATEUS, 2013, p. 36).

Seguindo o pensamento dos autores referidos, percebemos que nem todo o conteúdo é legítimo e relevante enquanto objeto de análise na sala de aula de LE, tanto quanto às perguntas que se inventam, quanto às respostas para elas. Por isso, a literatura deve ser acessível nos exames de proficiência e deve se fazer entender pelos examinandos. Para confirmar tal pensamento, Bernardes pontua:

Enquanto estudiosos de um fenômeno social, não podemos reivindicar uma liberdade anárquica ou insular na forma como constituímos o conhecimento. Apesar de as obras literárias não constituírem hoje o modelo subordinante representativo das representações humanas, elas podem ser associadas, sincronicamente, com outras formas de representação artística e ideológica (BERNARDES, 2011, p. 45).

Desta forma, o texto literário abre essa possibilidade, pois amplia o escopo de trabalho, possibilitando o contato com objetos oriundos de outras esferas da arte, tais como pintura, desenho, música, dança, entre outras, uma vez que estas facetas são motivadas, impulsionadas pelo texto literário. Para Bernardes (2011), a literatura tem ainda elevado potencial de repercussão e precisa ser democratizada e levada ao conhecimento de todos. Também consideramos que ela seja um direito e, portanto, seria um dever levá-la, promovê-la aos quatro cantos, e, principalmente, em nossas aulas e em exames de proficiência representativos de uma língua/cultura.

Desde Barthes (1998), considerava-se a literatura como plural, uma vez que congrega diferentes saberes, unindo arte, língua, geografia, história, filosofia, sociologia e outros. Por sua vez, Bernardes enxerga novas perspectivas para ela; segundo o autor, “a literatura pode congrega, trazer, saberes ligados a realidades políticas, sociais, institucionais, além de patrimônio e reinvenção da vida” (BERNARDES, 2011, p. 38). E acrescenta, mais adiante, uma referência aos seus contributos humanísticos, transmitentes (enriquecedores em inúmeras áreas do conhecimento) e incomensuráveis:

Por ser insubordinante, a literatura requer uma aproximação cognitiva condizente com os valorizadores do espírito crítico e das potencialidades criativas do ser humano. Não se pode desprezar ainda a sua regulação hermenêutica e a relação dos textos com a história e sua integração no lastro cultural das comunidades (BERNARDES, 2011, p. 49).

Sobremaneira, é importante destacarmos que trabalhar a literatura nas aulas, incorporá-la nos materiais que utilizamos, nas avaliações que produzimos e nos exames de proficiência, só faz resultar em mais-valia para o ensino, pois seu uso é produtivo, ainda, sob o ponto de vista de cada indivíduo (pessoal) e coletivo. Para Villanueva-Roa,

[...] um dos principais instrumentos para o desenvolvimento da competência comunicativa do indivíduo é a literatura. Através dela, o leitor contacta com a língua na sua manifestação mais perfeita, mais artística, mas também, dependendo do tipo de obra que tenha nas suas mãos, mais prática para o desenvolvimento do seu vocabulário colocado em ação e para o desenvolvimento do seu pensamento (VILLANUEVA-ROA, 2016, p. 75).

Para complementar esse pensamento, trazemos o escritor francês Roland Barthes, em *Aula* (1978) e *O rumor da língua* (1984), livros nos quais o autor tece considerações importantes e que podem estar articuladas ao ensino da literatura, pois acreditamos que esta contribui para que reflitamos sobre nossas práticas da aula e a forma como ela pode incitar a liberdade dos alunos para interagir no mundo, para ler criticamente e, inclusive, mudarem, se necessário, e se assim desejarem, suas e outras histórias. O autor, quando questionado sobre como se pode ensinar a literatura, responde “só se deve ensinar isso” (BARTHES, 2004, p. 335). Para o autor, na literatura, podemos encontrar “imenso saber político” e através dela “se poderia abordar todos os saberes” (BARTHES, 2004, p. 336).

Concordamos com o autor, visto que são inúmeras e infinitas as possibilidades de trabalho com o texto literário. A partir dele, podemos pontuar o momento histórico em que determinado fato acontece, ou seja, situá-lo no tempo e no espaço, bem como trazer, a partir dele, uma escrita documental, que pode mostrar costumes, gestos, música, arte, uma verdadeira fotografia de uma ou mais culturas, e outros gêneros engendrados dentro dessa teia de relações possíveis a que a literatura dá voz e lugar, por exemplo, textos como poemas, cartas, haikais, e outros textos literários, como um romance, um conto.

Além disso, a literatura aliada ao ensino conduz à reflexão e à aprendizagem. Se nos colocarmos no papel de leitores (alunos ou professores), quando mergulhamos na leitura de uma obra literária, repensamos nossa condição, nossas crenças e nosso papel enquanto indivíduos membros de uma sociedade. Como pontua Pennac (2008), somos constituídos de pensamentos e atitudes que vieram de outros, sejam nossos pais, sejam as pessoas que passam por nossa vida. Assim, o texto literário nos mostra outros mundos muito além do nosso, amplia nosso pensamento e traz significados à nossa existência.

Para Todorov (2009), a literatura:

Abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. [...] Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à sua vocação de ser humano (TODOROV, 2009, p. 24).



Segundo o autor, a literatura é um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens, as paixões, enfim, sobre sua vida íntima e pública (TODOROV, 2009, p. 10). Ela convida, ainda, por meio dos deslumbramentos e descobertas, pela sua fruição, pelo seu aspecto estético, a escapar da hierarquia de nossos cursos, de nossas aulas, daquela imposta, muitas vezes pela sociedade, e, particularmente, do efeito que as avaliações têm sobre nós. A literatura pode incitar a refletir e a rever contextos pré-determinados, o *status quo*, a partir de exemplos vistos, pois ela não é uma verdade não questionada, ela pode e deve ter múltiplas interpretações, não ficar estanque e condicionada a um olhar exclusivo e onipotente. Desse modo, a literatura pode suscitar que o ensino e as avaliações sejam estabelecidos em uma relação menos desigual, de mais empatia e alteridade.

Outra questão importante para o ensino de línguas, e para a relação entre línguas/culturas, é deixar os estereótipos de lado, à distância, desprendendo-nos do lugar-comum, da razão mecânica e programada. Desta forma, acreditamos que a literatura pode ir ao encontro do inesperado, uma vez que abre novas possibilidades de compreensão e de (re)conhecimento de novas e antigas culturas. Portanto, é crucial o papel da literatura para trabalhar a alteridade, o (re)conhecimento de outra língua/cultura, diferentes modos de viver. Nesse sentido, julgamos que, para promover a liberdade no ensino, essencial na relação com o saber, deve integrar-se nos exames de proficiência o trabalho com a literatura.

Há, ainda, uma reflexão importante de Barthes, que nos inspira a estudar a literatura, na qual depreendemos que ela é a única alternativa para nos despir de pré-julgamentos, más interpretações, estereótipos e alienação, tão presentes nas sociedades modernas:

[...] só resta [a nós], por assim dizer, trapacear com a língua, trapacear a língua. Essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura (BARTHES, 1992, p. 16).

Por meio da literatura, nós, professores, podemos motivar os alunos a questionarem ordens impostas, hierarquias por trás das relações de poder nos meios de comunicação, na sociedade em que vivem, no ambiente universitário ou escolar, e em todos os demais, para que conheçam novos mundos e (inter)ajam como pessoas críticas e abertas a novas lógicas e realidades que este século requer.

De acordo com Barthes, há uma característica muito relevante da literatura: ela assume muitos saberes, ou seja, em uma mesma obra, podem ser encontrados

conhecimentos diversos (histórico, geográfico, social, político etc.). Assim, é incontestável, e de notório saber, o fato de que a literatura contempla, ao mesmo tempo, variados campos do conhecimento. Ela amplia nossa visão de mundo e nosso conhecimento em diversas áreas, pois inúmeras ciências estão presentes na obra literária. E, citando Barthes mais uma vez, “a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta [...]. A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa” (BARTHES, 1992, p. 19).

Para Negreiros, a literatura tem potencial lúdico, recreativo, e funciona como um espelho da vida nacional e, também, no detalhe de cada indivíduo, ora: “E a Literatura com todo o seu gramatical piegas e solista, diverte mais as visitas do que a necessidade de não ser ignorante. Daqui a miséria moral que transparece em todas as manifestações da vida nacional e em todos os aspectos da vida particular” (NEGREIROS, 1917 apud XAVIER, 2011, p. 254).

Pretendemos, com o exposto, mostrar que a literatura é um meio, um instrumento para trabalharmos questões plurais, globais e tantas outras em nossas aulas e exames, para não trazermos pontos de vista estáticos e descontextualizados, mas representativos de uma língua e de todo seu entorno cultural.

Segundo Ramon (2017),

[...] a presença do texto literário na aula de língua estrangeira é vista como uma forma de aprendizagem e de exploração de aspectos da língua-alvo (acústicos, gráficos, morfossintáticos, semântico-lexicais); como uma possibilidade de abordagem contextualizada das virtualidades conotativas, pragmáticas e culturais da língua-alvo; e, ainda, como um potente fator motivacional e um promotor efetivo de reflexões e de práticas interculturais (RAMON, 2017)<sup>49</sup>.

A autora julga importante reforçar ainda que as falhas relativas aos conhecimentos, quer a nível do léxico, quer nas estruturas da língua por parte de um estudante de língua estrangeira, não impossibilitam a leitura de textos literários; pelo contrário, o trabalho com esse tipo de textos contribui para o desenvolvimento e a consolidação de tais conhecimentos.

Finalmente, gostaríamos de levantar algumas questões relativas ao que seria o entendimento e interpretação de textos literários e, também, as propostas de produções escrita que preveem a escrita criativa ou literária. Estas podem ampliar as possibilidades de respostas, intervindo, até mesmo, para não condicionar a escrita dos alunos, de

---

<sup>49</sup> Comunicação oral apresentada no SIMELP 2017 (Santarém, Portugal, 2017).

maneira estanque e desinteressante, apenas para cumprirem as tarefas propostas, sem desenvolver seu letramento ou sua capacidade inata de criação, tal como a literatura e as artes permitem. Além disso, as produções são sempre subjetivas e, por isso, podem ser significativas para alguns e não para outros. Há que se ampliar as possibilidades de interação nesses exames, de maneira condizente com a sociedade plural com que os examinandos se deparam.

De acordo com Rinck *et. al* (2012), também consideramos que “a formação (...) não pode se reduzir ao ensino de alguns tipos de texto. Ela deve fornecer chaves para permitir aos sujeitos se adaptarem a uma diversidade de contextos” (RINCK *et. al* 2012, p. 11). As autoras elencam, ainda, alguns princípios e objetivos para a formação para a leitura e a escrita e, por meio delas, estendem os mesmos à vida profissional:

- (i) cobrir todas as dimensões da escrita e da leitura, da ortografia e gramática até o uso de variados gêneros (tendo em vista tanto os formatos de texto quanto as questões que dizem respeito aos conteúdos temáticos), (ii) servir de fio condutor da formação acadêmica às esferas profissionais, passando pelas especificidades disciplinares e tendo em conta também outros usos sociais (por exemplo, leitura de obras literárias, fóruns na internet, etc.) (iii) promover o desenvolvimento do letramento, mas experienciando o letramento como uma forma de pensar e agir, como um lugar de construção do conhecimento (na universidade, no trabalho, na sociedade do conhecimento) e como um espaço de autoconstrução (identidade profissional, desenvolvimento pessoal, capacitação e mesmo emancipação em alguns programas educativos) (RINCK *et. al* 2012, p. 11).

Nessa perspectiva e com o intuito de avaliar a linguagem como agir e interagir no mundo, “os instrumentos avaliativos teriam, sobretudo, que focalizar o desempenho do aluno em situações que envolvam a construção de sentidos e não apenas se o mesmo é capaz de manipular formas gramaticais” (SCARAMUCCI, 2006, p. 60). Assim, nos exames, como é explicitado em seus perfis, antes de os examinandos se candidatarem para a avaliação, subentende-se que o trabalho com atividades integradas prevê simulações de uso da língua que aproximam os sujeitos de situações reais de uso da língua-alvo, e nesse sentido se justifica o estudo de textos literários. Há, ainda, inúmeros textos que contribuem para que os examinandos, além de trabalharem a língua em uso, contatem com a interculturalidade, com novos vocabulários, modos de agir, contextos e realidades presentes nas relações cotidianas.

O texto literário pode desenvolver, ainda, competências lexicais não apenas porque, geralmente, utiliza um léxico mais rico e mais variado, mas também porque permite o contato com contextos reais de utilização desse mesmo léxico, ampliando o repertório dos leitores.

No ano de 2020, a partir do ensino para a interculturalidade, o MRE do Brasil lançou a publicação de uma proposta curricular, para trabalhar nos cursos de PLE a literatura brasileira em unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior (os CCBs). Para este órgão, esta iniciativa funcionaria, também, como um referencial curricular sistematizado, uma vez que objetiva oferecer orientações a profissionais que atuam no ensino de PLE. Apesar de, inicialmente, destinar-se a professores que atuam em atividades vinculadas à Rede Brasil Cultural do MRE, o alcance da proposta, segundo o próprio ministério, alarga-se para o trabalho pedagógico dos demais professores de PLE com a literatura. Desse modo, tal iniciativa instaura-se como política linguística de ensino da língua portuguesa articulada ao uso da literatura em sala de aula de PLE.

#### **4.2.3 As vantagens do uso do texto literário nos contextos de PLE**

Segundo Oliveira e Sequeira (2012), em um ensino cada vez mais desafiante em termos políticos, sociais e econômicos, o trabalho com a literatura pode contribuir para que tracemos perspectivas mais heterogêneas e plurais, tendo em vista as pluralidades de culturas e identidades. Em nossa visão, a literatura trabalharia nesse interstício, uma vez que concentra diferentes aspectos de nossa sociedade, traz também, em sua própria natureza, questões atemporais, que oscilam entre globais e locais, e que também requerem olhares voltados à alteridade, ao reconhecimento de si e do outro.

O ensino voltado para a literatura pode promover ainda a busca pelas razões de agir e de atuar do outro, bem como um alargamento de horizontes em relação à própria realidade, ou seja, uma postura aberta e reflexiva para olhar-se a si mesmo e ao mundo com lentes de alteridade e empatia (OLIVEIRA; SEQUEIRA, 2012). Acreditamos que a literatura também possa contribuir para direcionar o olhar para a percepção e (re)conhecimento de novas realidades e identidades. Julgamos, ainda, que o trabalho com a literatura passa obrigatoriamente pela promoção das culturas envolvidas na aquisição de uma língua-cultura, por meio do conhecimento de seus fatores históricos constitutivos, pela visão crítica desses processos, expressa, sobretudo, pela análise de obras literárias. Por meio da leitura (e interpretação) desses textos, podemos aprimorar o entendimento sobre determinada língua-cultura, conhecermos melhor as nossas comunidades, estabelecendo elo, afinidade com essa(s) cultura(s), de modo a viajarmos no tempo e espaço desse contexto que queremos desvendar, penetrar.

Esse ensino pode incentivar o plurilinguismo, a diversidade linguística adquirida pelo convívio entre culturas, entre a cultura de origem e a cultura-alvo, a coexistência de diferentes identidades culturais entre os grupos que convivem na sociedade. Esse tipo de educação, conforme Oliveira e Sequeira (2012), pode ser também uma tomada de consciência para a participação social, política, identitária e econômica. Nesse cenário intercultural, a literatura propaga a multiculturalidade através de sua forma oral ou escrita, uma vez que “pertence” a diferentes culturas, sendo que esta última forma é “transversal a todas as culturas [...] de origem anônima e coletiva guarda a memória do mundo, [...] atualizada sempre que alguém lhe dá corpo, olhar e voz ao ritual de transmissão, acrescentando traços de seu universo cultural” (OLIVEIRA; SEQUEIRA, 2012, p. 28).

Portanto, a literatura é intercultural em sua própria essência. Antes mesmo das inscrições rupestres, ela já existia em sua forma oral. A literatura oral de povos indígenas, por exemplo, é silenciada pela academia, mas é um legado muito importante, precioso e expressivo de um período histórico. O registro literário (inscrição material ou nível linguístico) desde a escrita rupestre, desde a escrita cuneiforme até os dias de hoje, sempre permeou nossa vida. Oliveira e Sequeira (2012) apontam para a necessidade do multiculturalismo crítico, entendido por nós como efeito do trabalho com a literatura, no qual as relações entre os grupos têm como base o questionamento, e em que (re)conhecer o outro permite (re)conhecer-se, uma vez que somos múltiplos, plurais e em constante (in)completude, em uma perspectiva ex-cêntrica ou descentralizada.

No ensino de línguas estrangeiras, na perspectiva intercultural, a língua é “a dimensão mediadora entre os sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar de interação” (MENDES, 2011, p. 140). Nessa esteira, a língua seria então “capaz de atuar como ponto de partida para a construção de ambientes de mediação cultural, de lugares de negociação e partilha” (MENDES, 2011, p. 140), principalmente por sabermos a importância de realçar a existência de culturas silenciadas ou negligenciadas pelos Estados hegemônicos. Mendes (2011) aposta no cariz dialógico da língua, que promove olhar com criticidade, questionar e debater para se chegar ao saber partilhado e à *praxis*. É nesse “entrelugar” em que vemos a literatura, ou seja, o alcance dos textos literários.

Para Tonelli (2019), o conceito intercultural representa uma forma de entender a diversidade como construção histórica resultante de diferentes formas de interações, diálogos e conflitos, referindo-se à troca, à solidariedade. Por isso, advogamos que, por

meio do contato com textos literários, é possível utilizar recursos linguísticos e semióticos múltiplos, uma vez que o trabalho com esses textos não se esgota em si, mas possibilita diferentes abordagens e perspectivas.

A abordagem intercultural tem sido crucial para lutar em defesa do discurso literário, para recuperá-lo, principalmente para Gonzalez (2018), que aduz que a literatura deve ser estudada em todos os níveis, desde o inicial, pois “resulta imprescindível na aula de LE, também nos níveis iniciais” (GONZALEZ, 2018, p. 217). Além disso, a literatura serve para melhorar as destrezas comunicativas básicas, aprender expressões, gírias e particularidades de uma língua, ou [...] suas potencialidades expressivas” (GONZALEZ, 2018, p. 218).

Conforme a díade língua-cultura, ou seja, sua inseparabilidade, “a literatura se veicula única e exclusivamente através da língua e, portanto, revela-se como a manifestação artística mais intimamente ligada à expressão linguística [...], constituindo aliás uma das mais excelentes atualizações da mesma” (GONZALEZ, 2018, p. 218).

Concordamos com Gonzalez (2018), ainda, quando explica que os textos literários podem ajudar seus leitores a criarem mais manejo, maior adaptação quanto às possíveis ambiguidades da língua, além de maior destreza para prever diferentes situações, de acurácia frente a sentidos conotativos, figurativos ou metafóricos. Assim, **“o texto literário constitui um modelo que nos oferece outro contexto a mais de uso, de atualização da língua, razão pela qual não deve ser excluído como ferramenta de ensino das LE”** (GONZALEZ, 2018, p. 219).

Seguindo essa linha de pensamento, Takahashi (2008) defende a inclusão de textos literários no ensino de PLE, principalmente devido às suas potencialidades e ao analisar, a partir de amostras de livros didáticos, que nem sempre as atividades que trabalham literatura possibilitam a exploração dos seus recursos potenciais. Concordamos com a autora, pois entendemos que todo trabalho com a literatura deva explorar um conjunto de saberes, motivados pela busca da leitura, da ampliação de horizontes culturais, sociais, propiciados pela descoberta da literatura.

Apesar das inúmeras vantagens associadas ao texto literário enquanto recurso didático para a aprendizagem de línguas estrangeiras, uma consulta da bibliografia disponível sobre o tema não deixa de nos confrontar com opiniões que destacam também as dificuldades associadas à utilização de tais textos em contextos de ensino-aprendizagem.

Assim, como principais entraves à utilização do texto literário no ensino de LE, surge a falta de formação de profissionais no ensino de literatura e seu receio de preparar materiais condizentes com os contextos do público-alvo, bem como a ausência de investimento de tempo em leituras ou em novas bibliografias e/ou formação específica. Para além desses pontos, pode haver insegurança para sugerir textos que sejam adequados ao nível do público-alvo e perante a possibilidade de não contemplar diversos espaços em que a língua estrangeira é falada, escrita, veiculada, por exemplo, dos demais países que têm a língua como oficial.

Especificamente na questão central desta tese, ou seja, quanto à importância, ou necessidade de trazer textos literários para os exames de proficiência em PLE, esse parece ser um domínio visto com particular apreensão pelos elaboradores de ditos exames, tendo em vista a escassez ou quase ausência desse tipo de textos nas provas até agora produzidas e aplicadas. Porém, consideramos que eles podem ajudar tanto ao nível da recepção quanto ao nível da produção de textos. Ao nível da recepção, optar pela literatura nos exames pode oportunizar o contato com textos canônicos, como os poemas, mas também com textos mais populares ou comerciais, como histórias em quadrinhos, tirinhas, charges, e que estão mais associados à linguagem midiática ou jornalística, como artigos, crônicas e outros.

Estas leituras, a nível da produção, ajudarão os estudantes e futuros examinandos em níveis da produção escrita de textos, uma vez que estarão mais familiarizados com estes, ajudando na construção de seus repertórios linguísticos, estilísticos e de organização e de encadeamento de ideias. A nível da produção oral esperada nos exames, estes textos podem colaborar no sentido de proporcionarem mais fluência e domínio do léxico uma vez que forem incentivados pelos professores.

É importante, ainda, que os estudantes sejam incentivados em termos da apropriação dos textos literários e dos múltiplos sentidos que um mesmo texto pode engendrar. É ainda essencial que os alunos vejam-se como atores sociais para (re)significar estes e outros textos e intervirem em suas realidades.

#### **4.2.4 Contextos atuais de uso do texto literário no processo de ensino-aprendizagem de PLE**

Embora o recurso a textos literários seja escasso em contexto de avaliação formal de competências linguísticas em PLE, este tipo de textos está cada vez mais

presente durante o processo de aprendizagem da língua-cultura-alvo cujos conhecimentos vão ser testados por meio dos exames de avaliação.

Gostaríamos de exemplificar e sugerir neste espaço alguns nomes de antologias literárias que conhecemos e que podem guiar os professores, avaliadores e alunos no processo de aquisição de conhecimentos e de desenvolvimento de competências em PLE por meio de textos literários em PLE. Certamente, há outras obras que não referenciamos aqui porque não as conhecemos ainda. Mas, das que tivemos a oportunidade de conhecer, gostaríamos de destacar as seguintes: *Histórias de Bolso: 21 contos de autores lusófonos anotados para estrangeiros* (DUARTE, 2016); *Contos da CPLP* (CPLP, 2013) - seleção de contos e fábulas dos países da CPLP ( não didatizada); *Contos em Português: Ler para aprender em PLE*, (BIZARRO; XAVIER, 2017) - seleção de contos representativos de países da CPLP com propostas didatizadas; *Português com textos: textos narrativos para o ensino do português como língua estrangeira (v.1 e v.2)* (AGUSTO; CHRISTIANO, 2018).

Além dessas propostas em livro, que foram publicadas por editoras e cuja a maioria foi elaborada com fins acadêmicos, e para públicos universitários, há a considerar também uma cada vez maior quantidade de trabalhos acadêmicos recentes realizados no âmbito de cursos de mestrado e doutorado em várias universidades portuguesas, tais como os de NÓBREGA (2014), VIEGAS (2015) e LEITE (2020). Cabe ainda destacar a ação desenvolvida pelo IILP, por meio do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/ Língua Não Materna, no qual se encontram propostas didáticas a partir de textos literários oriundos de diversos contextos da CPLP e que podem ser bons exemplos para professores, avaliadores e alunos. Refira-se, por último, um material lançado recentemente pela FUNAG, que ilustra o trabalho que pode vir a ser feito em termos de sugestões de textos literários que podem ser sugeridos para os diferentes níveis de proficiência.

#### **4.2.5 A escassez dos textos literários em contexto de avaliação**

Como veremos em nossa análise, nos contextos avaliativos - em especial no Celpe-Bras - não há um número significativo de propostas que contemplem a literatura, seja ela do país que aplica o exame, o Brasil, seja dos demais países representantes da CPLP.



Percebemos ainda que, nos contextos em que ela figura, por exemplo, nos exames de Português Língua Não Materna para o Ensino Básico em Portugal ou em amostras de alguns exames do CAPLE, o seu uso não é frequente e esses textos não são trabalhados em uma perspectiva que se quer pluricêntrica, visto que trazem apenas textos da variante promotora desses exames, ou seja, do português de Portugal.

Desconhecemos ainda propostas realizadas em outros espaços da CPLP no contexto americano, africano e timorense. Acreditamos que elas existam, mas é preciso dar a conhecer, divulgar esses trabalhos para que todos nós possamos ter amostras e caminhos a seguir no estudo dos textos literários em PLE.

Os textos literários, sejam eles orais, escritos ou manifestados por meio de outras expressões artísticas, promovem fusões provenientes de repertórios transnacionais, transculturais e digitais, mais alinhados com a nova perspectiva do que seria, então, a obtenção da proficiência em uma dada língua (LUCENA, 2018).

Segundo Cox e Assis-Peterson (2007), seria necessário o deslocamento dos habituais pontos de vista que trazemos sobre língua e cultura, expressos pelos exames, quer os que adotamos nos contextos de ensino em PLE, quer os oficiais, seja por meio dos textos escolhidos e das questões engendradas pelos roteiros (no caso do Celpe-Bras, nos RIFF) neles propostos, seja ao solicitarmos produções de textos (orais ou escritos), para dar conta dos consequentes processos culturais que vivemos em nossas interações contemporâneas, realizadas em locais de trânsito, de circulação de fluxos culturais e de interações de diferentes tipos.

Precisamos rever nossas práticas, nossa formação e discurso, para que estejamos abertos e empenhados para lidar com essas novas realidades, com novos estudos teóricos e com alunos de diferentes universos, assentados na perspectiva de uma língua estrangeira pluricontinental. Nesse sentido, a literatura vem ao encontro dessas necessidades, uma vez que traz à tona, por meio de seus mais variados textos, a exposição de diferentes (e semelhantes) realidades e histórias de vida, de processos históricos e constitutivos de uma língua-cultura, marcados ou não temporalmente, por pessoas de origens diferentes ou similares, sendo heterogênea e plural.

Assim como a opção por suas infinitas potencialidades como meio de tornar as aulas mais interessantes, motivadoras e reais, a escolha de textos literários em exames oficiais de língua portuguesa contribuiria para que os envolvidos no processo tivessem uma visão mais abrangente sobre as culturas em língua portuguesa, ou seja, não reducionista e estereotipada, mas plasmada por textos significativos e importantes para

as histórias e processos de seu(s) país(es) promotor(es). Em nossa opinião, com a presença de textos literários nos contextos de avaliação, os envolvidos serão beneficiados, uma vez que estariam expostos à heterogeneidade de discursos e vozes, ou seja, à criatividade e possibilidades interpretativas que esses tipos de textos podem oferecer. Segundo Bernardes e Mateus (2013), a presença da literatura nos exames de proficiência se justifica também devido à aglutinação da língua e da literatura enquanto práticas sociais e culturais das comunidades e de diferentes culturas.

A presença de textos literários nos exames de proficiência obrigaria que estudantes, avaliandos, e os demais envolvidos no processo de avaliação estudassem e conhecessem a língua por meio da literatura, sendo e estando “consciente(s) das diferentes nuances de uma língua, dos significados implícitos que pode veicular num determinado contexto, bem como a sua dependência direta da realidade sociocultural de que procede e na qual se inscreve [...]” (GONZALEZ, 2018, p. 220-221).

A opção pela seleção e abordagem dos textos literários pode, também - o que consideramos um importante legado para a área de PLE, para a área de avaliação e para as demais - auxiliar no combate à invisibilização de línguas de minorias, dar voz e eco às suas realidades por meio do conhecimento de seus (con)textos, das realidades de práticas culturais e linguísticas que são a base da identidade de todo e qualquer falante (bem como das demais culturas que podem ser veiculadas em português). Para isso, os exames poderiam trazer textos de diferentes variedades de português, de diferentes fontes, e contemplar diferentes expressões artísticas, tais como telas, danças, folclore, letras de canções e textos sobre outras manifestações dos países que compõem a CPLP, bem como dos demais contextos em que a língua portuguesa é oficial.

Consideramos que, assim, os examinandos poderiam ver-se reconhecidos nesses contextos por meio dos exames, contribuindo para que avaliadores, professores e pesquisadores concebam novas visões (a partir) dos exames, uma vez que levam em conta diferentes realidades que assumem na prática uma visão inter e pluricultural, e, ainda, que promovem a emancipação de leitores que o (re)conheçam, visto que os textos trazidos pelos exames oficiais podem instigar a curiosidade de quem os lê para buscar novas fontes de conhecimento e enxergar as demais culturas com novos olhos, com lentes de alteridade e de (re)conhecimento.

Portanto, para que possamos enxergar e questionar processos educacionais hegemônicos, que apagam as desigualdades provenientes do sistema colonial e dos Estados-Nação, precisamos, antes de tudo, vigiar para que não sejam perpetuadas

determinadas ideologias e estruturas excludentes, que camuflam as demais. Como avaliadores, professores, profissionais da língua e das ciências humanas, devemos incentivar e fomentar o apelo ao entendimento crítico da desigualdade e do histórico da colonialidade (MIGNOLO, 2020) para que os exames certificadores, que expressam em si as concepções que regem seus respectivos países promotores, possam estar alinhados com a emancipação cultural e ideológica dos sujeitos (examinandos ou não).

Nesse sentido, o texto literário deve ser essencial para auxiliar nesse percurso, uma vez que vai ao encontro dessas expectativas, e pode promover o interesse por culturas outras, igualmente singulares, que imprimem nesses textos suas histórias, seus saberes múltiplos sobre o mundo, pela imaginação, pelo conhecimento de novas realidades e saberes, pelo propósito social dos textos, e, ainda, por toda a contribuição em termos afetivos e identitários que podem promover em quem se depara com eles, quem os “esbarra”, por meio do deslumbramento e fruição adquiridos.

Como pontua Todorov (2009), uma obra literária pode ser lida e interpretada por diversos tipos de leitores, que provenham de épocas e culturas distintas. Assim, nos exames de PLE, que têm como público-alvo examinandos provenientes das mais variadas culturas e idades, justifica-se a adoção e interpretação de textos literários. Além disso, eles são abertos a múltiplas interpretações, não se esgotando ou limitando a uma resposta adequada ou correta, convergindo para um exame que se requer multicultural, em uma perspectiva pluricêntrica da língua portuguesa.

Segundo o autor, o texto literário “produz um tremor de sentidos, abala nosso aparelho de interpretação simbólica, desperta nossa capacidade de associação e provoca um movimento cuja onda de choque prossegue por muito tempo depois do contacto inicial” (TODOROV, 2009, p. 78). Conforme essa percepção, as obras literárias fomentam a imaginação e possibilitam que se façam outras associações com situações vividas pelo leitor, com as que podem acontecer na língua em que se estuda ou quer estudar, tão importantes no aprendizado de uma língua-cultura e, por isso, são uma mais-valia para os aprendentes. Normalmente, alguns conteúdos, que são fonte de estudo para os exames, acabam por ser esquecidos depois das avaliações. Os textos literários, em contrapartida, tendem a permanecer por muito tempo, sua fruição e memória podem, ainda, incentivar sua multiplicidade e abrangência, chegando até leitores terceiros.

A literatura “[...] diferentemente dos discursos religiosos, morais ou políticos, ela não formula um sistema de preceitos; por essa razão, escapa às censuras que se

exercem sobre as teses formuladas de forma literal”. (TODOROV, 2009, p. 79). Ela amplia nossa forma de ver o mundo e, por possibilitar nos leitores a fruição de sentidos conotativos, não é óbvia, estanque. O que a literatura pode nos oferecer por meio de romances, contos, crônicas, histórias em quadrinhos (bandas desenhadas), entre outros textos, é “uma nova capacidade de comunicação com seres diferentes de nós” (TODOROV, 2009, p. 79). Em nossa opinião, esse deveria ser um importante objetivo do que se requer no ensino-aprendizagem em uma LE, ou seja, que o aprendente se sinta capacitado a comunicar com o outro, em sua essência diversa, múltipla, diferente de nós.

Quanto ao papel desempenhado pela literatura na aquisição de conhecimentos e competências culturais, Xavier (2017) aponta para o fato de que ela:

[...] permite a preservação de valores que asseguram a continuidade de uma cultura. [...] representa os valores, costumes, crenças, numa palavra, reproduz a história de uma dada sociedade, de forma estética, e seguindo o princípio da verossimilhança[...]. Nesse sentido, a literatura apresenta um compromisso com a realidade social e ideológica (XAVIER, 2017, p. 15).

O conhecimento das literaturas em língua portuguesa, dos países da CPLP, sejam elas africanas, sul-americana, asiática ou europeia, permite compreender melhor o conceito global de lusofonia/comunidades de língua portuguesa, uma vez que, segundo Xavier (2017), “ajuda, igualmente, a entender os ambientes políticos, sociais e culturais dos países de que são representantes”. (XAVIER, 2017, p. 199).

O discurso literário é testemunho de que o português, apesar de todas as relações de poder que estabeleceu sobre outras línguas nacionais, foi incorporado por outras culturas. Conforme Xavier (2017), “nesse sentido, a desterritorialização do português e, conseqüentemente, o contacto com outras línguas e a adaptação a outras realidades, transformaram-no” (XAVIER, 2017, p. 37). A partir desse contato, desse intercâmbio com outras culturas, o idioma é enriquecido de diversas formas, seja por meio de neologismos, seja a partir de outras estruturas linguísticas.

#### **4.2.6 A Proposta de classificação das obras da estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural**

A partir de um panorama histórico do ensino de língua estrangeira, podemos dizer que a literatura teve diferentes papéis, assumindo algumas vezes protagonismo, e, em outras, surgindo com papel secundário (coadjuvante) e até mesmo apenas como

figurante (MRE, 2020). Assim, a partir de uma visão de língua como interação e prática social, do ensino intercultural, de textos representativos do uso da língua em diversas esferas sociais, foi-se ganhando espaço e contribuiu-se para que as manifestações artísticas, entre elas a literatura, pudessem ocupar “posições que variam, quanto ao destaque, em função de objetivos e de características dos cursos” (BRASIL, 2020).

É importante pontuar que, em termos gerais, a prática pedagógica no ensino de literatura tem sido abordada, do ponto de vista teórico, de forma mais sistematizada mais recentemente, diferentemente do que ocorre em relação ao ensino de língua estrangeira, cuja teorização tem ocupado significativo espaço em linguística aplicada (BRASIL, 2020). Entretanto, juntamente com o MRE, percebemos que, no processo de formação de professores de língua estrangeira, é ainda escasso o desenvolvimento de atividades e de processos reflexivos que os capacitem para a abordagem e uso de textos literários. A proposta do MRE objetiva:

preencher essa lacuna, constituindo-se como referencial importante e inovador, por seu foco na abordagem da literatura brasileira em contextos de ensino de português língua estrangeira, que podem ser considerados *loci* privilegiados de difusão cultural e de formação para a interculturalidade. (BRASIL, 2020, p. 4).

Além dos aspectos trazidos pelo MRE, sabemos que a literatura pode engendrar muitos outros, sendo o ponto de partida de exploração de novas competências. Acreditamos que apresentar outros contextos das literaturas em língua portuguesa é ir mais além, uma vez que essa ação poderia redimensionar e enriquecer o escopo de promoção do idioma, trazendo à tona novas realidades, contextos, culturas, e, além disso, valorizar as raízes de onde nossa literatura se originou e ainda se mantém: a africana, a sul-americana, a asiática, a europeia. E, assim, incentivar o olhar para si e para o outro, como forma de reconhecimento e alteridade, na multiplicidade que a língua comporta.

Esse pensamento pode nos direcionar para o modo como pensamos e planejamos nossas avaliações, principalmente os exames oficiais, que têm grande impacto na vida dos examinandos, dos avaliadores, de professores, de alunos e de toda a equipe técnica envolvida. Portanto, esse ponto de vista, essa visão macro da língua incidirá nas ações dos órgãos promotores dos exames, ou seja, nos governos que os subsidiam, bem como em toda a comunidade aprendente.

Nesse sentido, conforme sugere Dervin (2016), a literatura, a partir de seus textos, de sua arte, possibilita encontros com representantes e/ou imaginários de suas

culturas, seja por meio da identificação com personagens ou com autores e enredos, potencializando, assim, “o acesso à língua estrangeira e aos aspectos sociais, temáticos e estéticos, representativos e com(o) representações de suas culturas”. (BRASIL, 2020, p. 9).

Segundo o documento do MRE, a proposta “contribui para uma perspectiva intercultural, com exponencial valor em relação a possibilitar ao aprendiz de português como língua estrangeira adentrar representações de aspectos da diversidade cultural brasileira, em perspectivas histórica, social e estética” (BRASIL, 2020, p. 10). O documento percebe-se como um referencial em dimensões múltiplas, na medida em que pode ser considerado “texto teórico formador, visando desenvolver ou ampliar o conhecimento e sensibilização de professores de PLE em relação ao trabalho com a literatura” (BRASIL, 2020, p. 10).

Além disso, apresenta-se nas orientações “uma proposta de classificação das obras da estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural”, em consonância com níveis de proficiência do Celpe-Bras e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEER). Assim,

O documento consiste, portanto, em referência curricular para a formação de professores e guia pedagógico para a prática docente em relação à literatura brasileira, em contextos de ensino de PLE, tanto para o oferecimento de cursos específicos e outras atividades focalizando autores/obras ou períodos literários específicos, quanto para inserção e exploração de textos literários em cursos regulares de língua (BRASIL, 2020, p. 10).

O documento do MRE sobre o ensino da literatura tem por objetivo sugerir orientações pedagógicas para o trabalho com a literatura brasileira aos professores de português como língua estrangeira (PLE). Entretanto, o documento não fornece bases metodológicas ou especificações maiores sobre os textos sugeridos, nem expõe a metodologia empregada para a seleção desses textos, o que, caso acontecesse, poderia ajudar muito os professores a selecionarem seus próprios textos.

Assim como suas demais propostas, o MRE tem como base os trabalhos desenvolvidos em suas redes, especificamente a Rede Brasil Cultural (Brasil, 2020). Com esses parâmetros, especialmente a “Proposta de Nivelamento de Textos Literários”, elaborada em sintonia com escalas de proficiência no idioma conforme os referenciais já citados do Brasil e da Europa, espera-se, nas aulas de PLE, “um manejo mais eficaz da estante básica de literatura brasileira vinculada a esta proposta, bem como de outros textos da literatura brasileira, com base em princípios comuns, que possam ser compartilhados, aplicados e aperfeiçoados por professores de PLE” (BRASIL, 2020, p. 14).

As orientações apresentadas pelo ministério, baseiam-se no pressuposto de que a literatura brasileira “é uma excelente mediação didática para o ensino da língua portuguesa aos estudantes estrangeiros, e, também, uma insubstituível ferramenta de intercâmbio cultural e de difusão do patrimônio intelectual e artístico do país” (Brasil, 2020, p. 14). Assim, o trabalho com a literatura brasileira, independentemente do nível, “cumpre tanto a função pedagógica de oportunizar um contato material e estético com o idioma [...] quanto a função estratégica de oportunizar a difusão qualificada da cultura brasileira no exterior, através da interação com as comunidades locais” (BRASIL, 2020, p. 14).

Corroboramos a perspectiva do MRE, na medida em que o trabalho com a literatura brasileira, quer enquanto mediação de acesso à materialidade da língua, quer como estratégia de apresentação de valores, crenças, comportamentos e simbologias da ‘brasilidade’, cumpre decisivo papel para o avanço político e pedagógico da trajetória da língua, e, como o próprio documento diz, é insubstituível para promover o intercâmbio cultural e difundir o patrimônio intelectual e artístico do país. Desse modo, também acreditamos que os testes de proficiência o são, uma vez que podem ser espelhos e difusão da(s) cultura(s) de um país de diferentes maneiras.

Sob o aspecto da função estratégica de difusão do patrimônio literário brasileiro, como pontua o MRE, deve-se frisar que

[...] promover a literatura brasileira nos cursos de PLE pode gerar, incentivar o contato com os acervos das suas bibliotecas, as quais, [...] apresentam um rol mínimo de títulos que podem ser levados à sala de aula pelos professores dos diversos cursos, bem como um referencial para ações culturais de interação com a comunidade local (BRASIL, 2020, p. 14).

Julgamos importante também, assim como o documento especifica acima, que os professores e os alunos criem um banco de textos e livros para difundir a língua-cultura-alvo. O contato com a literatura deve começar pelo estímulo em sala de aula. Segundo o MRE, o potencial de interação com a comunidade, mediado pelo texto literário, no contexto da sala de aula ou no uso ativo da biblioteca pelos estudantes, fica oportunamente registrado na história dos Centros Culturais Brasileiros (BRASIL, 2016, p. 9). Exemplos disso são os seguintes países e acervos: Nicarágua (3,8 mil títulos), Paraguai (8 mil títulos), Itália (9 mil títulos), Chile (10 mil títulos) e México (14 mil títulos). [...] (BRASIL, 2020, p. 16). Esses números expressam a difusão do patrimônio cultural e são uma porta de entrada para outros mundos. A partir desses centros, a literatura do país chega ao menos em quatro continentes. É necessário que nós,

enquanto professores, criemos nossos acervos nos institutos/universidades em que trabalhamos a língua.

Quanto às políticas linguísticas, já destacadas em outro momento, que perpassam todo este trabalho, julgamos que o MRE se instaura em um lugar de promoção do português no exterior, capaz de gerar benefícios intangíveis, como o consumo de produtos culturais, e implícitos, como a melhor compreensão da cultura brasileira. Assim, o ensino de PLE deve considerar os potenciais pedagógico e o de difusão cultural e interação com a comunidade, proporcionados pela escolha prévia consistente de textos literários, mas, também, a partir de nosso ponto de vista, não somente os elencados na estante básica de literatura brasileira, mas os de toda a comunidade da CPLP, levando em conta tanto o trabalho em sala de aula quanto a realização de quaisquer ações culturais de interação. Esse repertório pode ser endossado pelos demais órgãos governamentais e institucionais e pode ser cedido por autores e por demais instâncias. Essa lógica deve ser estendida, também, aos documentos portugueses ou dos demais países da CPLP.

Julgamos que um trabalho global com a língua portuguesa, que considere seu contexto histórico, geopolítico e social, não pode deixar de lado sua historicidade, sua colonização, e as respectivas fases e períodos que a influenciaram. Portanto, deve ganhar articulação no ensino de PLE não só a produção literária iniciada no Brasil, mas todo o contexto que influenciou a produção e consolidação de tais gêneros literários, a influência das demais culturas nos espaços da CPLP, tais como as influências de Portugal, da transição do Estado colonial para o nacional, assumindo, agora, um espaço internacional.

O documento do MRE contempla três seções: “Questões teóricas e de método: as diretrizes pedagógicas da mediação e do repertório”; “Proposta de nivelamento dos textos literários” e “Proposta de classificação das obras da estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural”. Podemos evidenciar, respectivamente, entre os conceitos propostos nas três seções correspondentes, os seguintes:

[...] o conceito de texto literário e as razões pelas quais se pode ou se deve ensinar a língua portuguesa por meio deles; a necessidade de se estabelecerem estratégias de mediação do texto literário na sala de aula e a importância de um planejamento de repertório que esteja em conformidade com o nível de proficiência em que os estudantes se encontram (BRASIL, 2020, p. 16).

Posteriormente, há uma proposta de nivelamento de textos literários para o trabalho com a literatura brasileira, considerando aspectos como a temática, o estilo de



época, o estilo pessoal do autor e as peculiaridades do uso estético da língua portuguesa no Brasil. A partir dos aspectos elencados no documento do MRE, perguntamo-nos como considerar o estilo de época sem considerar os estilos que o influenciaram no momento histórico, ou seja, o que acontecia naquela determinada época, bem como o estilo particular do autor e o uso estético da língua portuguesa no Brasil sem trazer os estilos ou correntes europeias que antecedem os estilos adotados no continente sul-americano?

Julgamos salutar quando, na terceira seção, é apresentada uma “Proposta de classificação das obras da estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural”, elencando uma possível classificação dos textos presentes na biblioteca básica de literatura brasileira nos níveis de leitura literária propostos. Gostaríamos, então, de sugerir, numa perspectiva intercultural, uma proposta que contemple também obras literárias a que os alunos já tenham tido acesso para ativar seu conhecimento prévio, bem como partir de suas sugestões para “alimentá-la”, aprimorando-a continuamente. Por essa razão, seria importante conhecer a metodologia empregada no documento para a seleção dos textos literários.

No referido documento, há ainda os anexos intitulados “Estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural” e “Ação cultural em bibliotecas dos CCBs: centralidade do texto literário e a interação com a comunidade”, nos quais, conseqüentemente, reporta-se o rol de obras que compõem a biblioteca básica de literatura brasileira e são indicadas algumas possibilidades de ações culturais para “contemplarem a centralidade do texto literário como catalizador de atividades de interação com a comunidade” (BRASIL, 2020, p. 19).

Consoante o conceito de texto literário proposto pelo documento, considera-se “qualquer texto que, inserido na tradição literária, possa ser lido e compreendido em sua especificidade estética” (BRASIL, 2020, p. 19). Assim, textos literários não são apenas os que foram escritos com intenção estética por seus autores, mas os que, por algum motivo, “foram abrigados na série literária de uma determinada comunidade por questões históricas e podem hoje ser lidos sob o prisma da percepção artística do texto” (BRASIL, 2020, p. 19). Essa perspectiva sobre o texto literário considera essenciais três dimensões do texto mesmo: a autonomia, a expressividade e o conhecimento, pontuadas por Candido (2011) quanto à função e à natureza da literatura no ocidente:

A função da literatura está ligada à complexidade da sua natureza, que explica inclusive o papel contraditório, mas humanizador (talvez humanizador porque contraditório). Analisando-a, podemos distinguir pelo

menos três faces: (1) ela é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado; (2) ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; (3) ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 2011, p. 176).

O documento considera essa tríade proposta por Candido<sup>50</sup> “como uma forma de comunicação complexa organizada esteticamente que exprime sentimentos e visões de mundo e proporciona um conhecimento específico da realidade humana”. Nesse sentido, a autonomia, a expressividade, o conhecimento são otimizados pelo professor, conforme o contexto de sua prática, em que o texto literário é tanto instrumento de ensino da língua quanto promotor da identidade cultural. Dessa forma, a literatura funcionaria como:

[...] espaço privilegiado para o ensino do idioma considerando a concretude linguística que deriva da sua condição de autonomia estética e também como campo oportuno para se divulgar e discutir elementos conformadores da identidade cultural de uma nação, por exemplo, por exprimir visões de mundo e por ser uma forma de conhecimento do histórico e do cultural (BRASIL, 2020, p. 20).

Por outro lado, Jouve (2012 apud BRASIL, 2020) traz à tona o questionamento da necessidade de desenvolvimento da fruição estética proporcionada pela leitura literária, deixando-a de lado para adequar o ensino do texto literário à situação e ao público específicos do momento formativo em questão. Para o autor:

À primeira vista, seria lógico pensar que os estudos literários devem se concentrar sobre aquilo que constitui a especificidade da literatura: a dimensão estética dos textos. Nessa hipótese, o papel do professor seria formar o gosto, ensinar a apreciar o que faz a “beleza” das obras literárias. Mas um objetivo desses é realizável? Mesmo que se possa conceber um plano intersubjetivo, o impacto estético da forma segue, como vimos, vinculado à história. Ter como eixo do ensino de literatura o prazer estético comporta um duplo risco: afastar-se de uma obra interessante pelo fato de sua sedução se ter atenuado; fazer estudar um texto perfeitamente banal pelo mero motivo de ele agradar por razões conjunturais (essa é a própria definição de demagogia) (JOUVE, 2012, apud BRASIL, p. 133).

Alinhamo-nos à proposta do MRE quando, da sua conclusão, podemos deduzir que, dado o extenso e abrangente patrimônio literário com que trabalhamos, um possível caminho seja uma abordagem de textos desvinculada do valor estético em abstrato. Mas, no entanto, não podemos, jamais, desconsiderá-lo, uma vez que é parte *sine qua non* da leitura literária. Corroboramos o documento proposto, uma vez que cabe ao professor de literatura perguntar-se sobre “quais aspectos da obra de arte

---

<sup>50</sup> Antonio Candido, nesse texto, fala sobre o cânone literário. Salientamos a importância das literaturas periféricas, não clássicas, que não fazem parte desse cânone.

merecem ser considerados no currículo de ensino? Mas apontamos que não é somente ação do professor, mas de toda a equipe que elabora a grade curricular, tal como os Centro Culturais, o Governo e as demais instituições promotoras da língua. Para o autor, e, também, nesse estudo, a resposta é que depende dos objetivos de ensino e do público-alvo (JOUVE, 2012).

Segundo o documento do MRE, no contexto do ensino de PLE, a sugestão de diretrizes fundamentais que orientem o trabalho do professor pode ajudar a administrar as dificuldades que surgem no contexto da sala de aula. Assim, propõe-se a mediação e o repertório, considerando o texto literário como um elemento enriquecedor da aprendizagem da língua-cultura. Portanto, “o próprio texto é concebido como um instrumento para se chegar a finalidades que acompanham e, às vezes, até determinam as possibilidades de fruição do texto literário em si mesmo ou da formação de leitores de literatura” (BRASIL, 2020, p. 21).

A mediação da leitura literária, portanto, não deve ser reduzida ao sentido comum de animação, como uma atividade a ser desenvolvida apenas por meio da empatia entre um leitor iniciante e um leitor experiente, que não requer nada além do “amor” aos livros ou que não precisasse de nenhuma formação específica (COSSON, 2015, p. 170).

É indubitável, desse modo, o papel do professor para estabelecer essa mediação do repertório, do trabalho feito em sala de aula, para que, com tempo, os alunos também sejam autônomos e responsáveis pelas suas leituras/compreensão na língua estrangeira. Sabemos que há necessidade de um trabalho de todos os atores sociais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas, que passa pela escolha, seleção dos textos literários e os leva até o outro, que, por sua vez, deve ter interesse e protagonismo a partir de uma condução clara, concisa e pragmática de objetivos e metodologia, para que além de despertar no aluno o interesse pela descoberta do texto literário, estabeleça uma ponte que conduza e oriente a leitura.

Para o MRE, nesse sentido, parece fundamental que a apresentação das obras literárias aos alunos seja realizada a partir da seleção de textos que possam ser lidos e relidos no contexto de aula ou na íntegra ou a partir de excertos dos textos originais. Corroboramos que, no caso do ensino de literatura nas aulas de PLE, o trabalho do professor tem relevada importância devido à descoberta de aspectos linguísticos, culturais, históricos e políticos desencadeados pela interpretação do texto, bem como de expressividade e conhecimento da realidade (CANDIDO, 2011). Dadas as peculiaridades da leitura literária, o aluno deve ser motivado em sua leitura, mas não

pode ser deixado à própria sorte, mas, antes, considerar as características que cada contexto permite.

Consideramos ser uma mais-valia o planejamento do repertório de textos literários propostos pelo MRE. E estamos de acordo que o planejamento do repertório contemple, como forma de manter os estudantes instigados à descoberta da materialidade estética do idioma e das funções culturais e históricas da literatura, pelo menos três níveis de complexidade literária: os textos simples (legíveis sem grande dificuldade, quase de forma autônoma pelo leitor aprendiz), os textos médios (em que há mais necessidade de pesquisa e esforço do leitor aprendiz) e os textos-desafio (em que há necessidade de um trabalho mais demorado com o texto e maior participação do professor como orientador da leitura).

Nos textos mais simples, a necessidade de intervenção mediadora do professor é menor, ao passo que nos textos-desafio, tal necessidade se revela decisiva e inescapável para o contato do estudante com a maior gama possível de sentidos do texto literário (BRASIL, 2020, p. 23). O documento do MRE destaca pontos de contato entre as duas escalas de proficiência dos exames do QECR, a fim de que se possa chegar a uma proposta de descritores de nivelamento de textos literários para o trabalho com a literatura em cursos de PLE, em conformidade com o nível de domínio do idioma pelos estudantes.

Ao observar o exame Celpe-Bras, percebemos a mesma distinção apontada pelo documento do MRE, ou seja, a diferença entre os níveis “intermediário” e “avançado”, sendo as categorias “superior” de cada um deles (intermediário-superior, avançado-superior) caracterizadas apenas pela menor frequência de inadequações linguísticas e comunicativas dos falantes. Assim como o MRE, uma vez que temos como objetivo a leitura (ou compreensão) literária no contexto do ensino de PLE, vamos observar e descrever apenas as referências que perpassam, em cada um dos descritores, a leitura e compreensão de textos, seja da parte oral ou da escrita. Segundo o MRE (BRASIL, 2020), os descritores dos níveis do Celpe-Bras indicam, nesse quesito, que, para figurar no nível intermediário, o candidato deveria ser “capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados” e, para o nível avançado, ser capaz de ler e compreender “textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos” (BRASIL, 2020, p. 23).

Conforme o documento (BRASIL, 2020), nota-se, portanto, no que se refere à competência leitora do estudante de língua portuguesa, que a indicação dos descritores

de proficiência do Celpe-Bras é bastante genérica e concentrada no “contexto” e no “assunto”, que determinam maior ou menor acessibilidade dos textos. No entanto, diferentemente do MRE, acreditamos que a natureza, o gênero ou as características do texto são também elementos que podem compor uma descrição mais detalhada a respeito dos textos literários trabalhados nas salas de aula e que, hipoteticamente, podem, também, ampliar o repertório leitor para os exames a que vão se deparar e, conseqüentemente, aos níveis de proficiência esperados.

Quanto aos estudantes de PLE, no mesmo documento, no que se refere à sua competência leitora, não se considera a natureza dos textos, nem seu respectivo gênero ou suas características como “elementos que possam compor uma descrição mais detalhada a respeito de que tipo de texto (literário ou não) poderia ser trabalhado nas salas de aula que, hipoteticamente, preparam para cada um dos níveis de proficiência indicados” (BRASIL, 2020, p. 16). No referido documento, no contexto de ensino de PLE, a fim de se estabelecer diretrizes orientadoras para a prática docente, é importante “registrar a maior especificação dada à dimensão da leitura e da compreensão de textos nos descritores do QECR, especialmente daqueles relacionados aos níveis mais avançados” (BRASIL, 2020, p. 16).

Com base nas propostas de descritores de nivelamento do Celpe-Bras e do QECR, tendo em vista, portanto, o leitor estrangeiro em processo de conhecimento e apropriação da língua portuguesa, a fundação traz a proposta de nivelamento de textos literários estabelecida para cinco níveis distintos de proficiência, conforme os descritores a seguir:

**Quadro 9 - Proposta de nivelamento de textos literários para cinco níveis distintos de proficiência.**

<b>PROPOSTA DE NIVELAMENTO DE TEXTOS LITERÁRIOS - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA.</b>
<p><b>Leitura Literária Nível 1 (correspondente ao A1 do QECR)</b>            Parágrafos curtos de textos literários em prosa de autores contemporâneos, poemas curtos ou estrofes de autores contemporâneos, com temáticas acessíveis à faixa etária dos estudantes e linguagem cotidiana, <b>sem uso de experimentações</b>, jargão específico ou de regionalismos. Gêneros preferenciais: conto, crônica, poema, letra de canção, textos literários adaptados.</p>
<p><b>Leitura Literária Nível 2: (correspondente ao A2 do QECR)</b>            Parágrafos curtos e <b>longos</b> de textos literários em prosa de autores contemporâneos e <b>clássicos do século XX</b>, poemas curtos <b>ou de extensão média</b> de autores contemporâneos e <b>clássicos do século XX</b>, com temáticas acessíveis à faixa etária dos estudantes <b>e/ou consagradas pela tradição literária brasileira no século XX</b>, sem uso de experimentações ou de regionalismos. Gêneros preferenciais: conto, crônica, poema, letra de canção, textos literários adaptados.</p>
<p><b>Leitura Literária Nível 3: (correspondente ao B1 do QECR)</b>  <b>Textos literários na íntegra ou em excerto</b>, especialmente <b>contos curtos, textos literários adaptados, poemas dos períodos literários modernista e contemporâneo, crônicas modernas e</b></p>

**contemporâneas**, com temáticas acessíveis à faixa etária dos estudantes e ao nível de proficiência em que se encontram, **com uso pontual ou restrito de experimentações ou de regionalismos.**

**Leitura Literária Nível 4: (correspondente ao B2 do QECR)**

Textos literários na íntegra ou em excerto, especialmente **capítulos de romances brasileiros dos séculos XIX, XX e XXI**, contos curtos, poemas dos períodos literários romântico, modernista e contemporâneo, **crônicas do século XIX**, modernas e contemporâneas, com temáticas acessíveis à faixa etária dos estudantes e ao nível de proficiência em que se encontram, **com algum uso de experimentações ou de regionalismos**

**Leitura Literária Nível 5: (correspondente ao C1 do QECR)**

Textos literários na íntegra ou em excerto, especialmente **romances brasileiros** dos séculos XIX, XX e XXI, contos, poemas dos **diversos** períodos literários da literatura brasileira, **crônicas do século XIX**, modernas e contemporâneas, com temáticas acessíveis à faixa etária dos estudantes e ao nível de proficiência em que se encontram, **com linguagem variada que pode contemplar experimentações, regionalismos e arcaísmos.**

Fonte: Adaptado de: BRASIL, 2020, p. 30-31. Disponível em: <<http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%203-DIGITAL.pdf>>. Acesso em: 9 de jul. de 2020.

Para facilitar a leitura, apresentamos a proposta em um quadro para pontuar as diferenças e a sugestão de progressão de um nível para o outro. Essa iniciativa de adaptação de textos literários aos níveis de proficiência dos exames Celpe-Bras e do QECR é uma proposta pioneira e pode ser norteadora para muitos professores, alunos, avaliadores e demais entusiastas da língua portuguesa enquanto segunda língua, pensarem no ensino e na aprendizagem da literatura e da língua nessa perspectiva, bem como pode contribuir para que os exames, sejam eles oficiais ou em atividades formativas em salas de aula, contemplem as mais diversas fontes literárias, pois a literatura é uma excelente forma do trabalho plural com a língua-cultura. Entretanto, não acreditamos que, justamente por seu aspecto plural, ela limite o trabalho com diferentes gêneros devido ao nível de proficiência esperado. Pelo contrário, não podemos nos abster de todas as possibilidades e contributos dos textos literários, porque julgamos que esses não condizem com o nível dos estudantes. Mas, sim, pelas capacidades engendradas em sua leitura, pelo universo de saberes movidos e despertados pela leitura da cultura, da(s) identidade(s) e saberes motivados pela leitura literária. Assim, defendemos a tese de que não se pode separar, fragmentar, isolar determinados gêneros de textos ou utilizar eufemismos redutores ou advérbios de intensidade para sugerir o que deve ou não ser ensinado na aula de PLE e avaliado nos exames de proficiência.

Na sequência, o documento apresenta-nos uma proposta de classificação dos títulos da estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural considerando os cinco níveis de leitura literária por meio de um quadro. O MRE faz a ressalva de que essa classificação não é rígida e que as obras listadas para determinado nível valem para os níveis subsequentes, mas não antecedentes, uma vez que o nível de complexificação

da leitura é subjetivo, dependendo de fatores como a motivação e/ou intimidade do estudante com o idioma e da mediação da leitura pelo professor. A este é confiada também a tarefa de definir qual trecho ou obra se encaixa em seu planejamento de leituras literárias para o público com que atua, considerando o princípio de ampliação do repertório, apresentado anteriormente e que contempla textos simples; médios; e textos-desafio (BRASIL, 2020, p. 33). Assim, a classificação dos parâmetros pode ser alterada conforme cada contexto.

Tal documento assume como objetivos gerais indicar algumas diretrizes básicas e estabelecer uma proposta de nivelamento de textos literários que possam servir como parâmetros orientadores do trabalho com a literatura brasileira, especialmente as obras constantes da estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural, no âmbito dos cursos de PLE. Partiu-se do princípio de que o texto literário, por meio de suas dimensões constitutivas, quais sejam, a autonomia estética, a expressividade e o conhecimento da realidade, é capaz de enriquecer os cursos de PLE especialmente por dois motivos: a) o primeiro deles diz respeito à capacidade que o texto literário possui de incentivar o estudante do idioma a travar contato com a materialidade da língua por meio do estudo das virtualidades expressivas do idioma, mobilizadas por cada obra em específico; b) o segundo refere-se ao fato de que o trabalho com a literatura, seja no contexto da sala de aula, seja no contexto de ações culturais de interação com a comunidade local dos CCBs, é estratégico para a difusão da história e da identidade cultural brasileiras. Para orientar de forma mais específica o trabalho do professor de PLE, são apresentadas no documento duas diretrizes pedagógicas essenciais para tornar real a presença dos textos literários nas aulas dos cursos do PLE: a mediação e o repertório.

Finalmente, o documento apresenta uma classificação dos textos literários que compõem a estante básica de literatura brasileira da Rede Brasil Cultural, como forma de sugerir caminhos mais concretos de planejamento e uso pedagógico e cultural das obras ali enumeradas. Tal classificação não deve, entretanto, ser vista como absolutamente rígida, mas como uma proposta maleável, que pode e deve ser aperfeiçoada, alterada e adaptada pelo professor de PLE, considerando-se as especificidades da realidade da sala de aula, que é, indiscutivelmente, o princípio orientador básico de toda ação pedagógica consequente. O presente documento abriga ainda dois “anexos” já mencionados nesse trabalho, que são a “Estante básica de

literatura brasileira da Rede Brasil Cultural” e a reunião de algumas propostas de “Ação cultural em bibliotecas dos CCBs”.

Sugere-se, com o documento, que o estabelecimento na prática dessa proposta de diretrizes e nivelamento de textos literários, com vistas a garantir convergência entre os vários atores da RBC, seja acompanhado de ações formativas de professores para sua aplicação. Para os dias atuais, consideramos ser uma proposta necessária, uma vez que a formação continuada vem ocorrendo não só na modalidade presencial, mas também à distância, dando suporte e orientações aos professores de PLE “que estejam dispostos a levar a literatura à sua sala de aula, enriquecendo tanto a aprendizagem do idioma como a difusão da cultura brasileira, através da apresentação do patrimônio literário do país” (BRASIL, 2020).

Para concluir, consideramos que já foi feito pelo MRE, ou seja, por meio da FUNAG, um trabalho importante e necessário para o ensino-aprendizagem e avaliação de PLE. Pese embora todo o trabalho que já foi feito, ou seja, tudo o que foi incluído nessa proposta, pode-se aprofundá-la e estendê-la aos exames de proficiência. Estamos convictas de que a inclusão da literatura pode ser uma mais-valia significativa para a prática docente e para a avaliação da aprendizagem em contextos de exames, sejam eles os aplicados no Brasil ou nos demais contextos em que a língua portuguesa é oficial.



## 5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo empírico que levamos a cabo para a realização desta tese é de natureza qualitativa, uma vez que inclui a validade e a confiabilidade dos dados e que, segundo Denzin e Lincoln,

[...] envolve uma abordagem naturalista interpretativa para o mundo. Isso significa que pesquisadores qualitativos estudam as coisas em suas configurações naturais, tentando encontrar sentido ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas lhes trazem (DENZIN e LINCOLN, 2005, p. 3).

Além disso, para Taylor et al. (2005), a pesquisa qualitativa é indutiva e os dados são analisados de maneira holística e não são reduzidos a variáveis. Assim, conforme Isaki Gómez (2018), em relação ao que foi anteriormente trazido por Taylor et al., o cerne da investigação está no significado da pesquisa. E, nesse processo, há aprendizado sobre os dados processados e nenhum deles é irrelevante, pois cada um tem a sua contribuição para a pesquisa, que é sustentada teoricamente, “o que possibilita a elaboração de conceitos, compreensões sobre os dados a partir de um padrão de significados (..) nunca o investigador é subordinado aos procedimentos ou às técnicas” (ISAKI GÓMEZ, 2018, p. 95).

Esta pesquisa de cunho qualitativo teve por base métodos característicos das pesquisas de tipo interpretativo e documental. Segundo Anjos, nos estudos qualitativos:

[...] o pesquisador entra num processo de imersão, imerge no fenômeno no qual tem interesse, ‘mergulha’ na realidade que quer compreender, buscando os significados que as pessoas dão às suas próprias atitudes. Essa noção de busca pelos significados coaduna-se com perspectivas filosóficas pós-modernas e pós-coloniais, porque permite que os agentes os quais vivem à margem da sociedade digam o que pensam sobre as suas práticas sociais [...] (ANJOS, 2017, p. 134).

Assim como explicita Anjos, nesta pesquisa, nós, enquanto pesquisadoras e professoras na área de PLE, estamos imersas em nosso contexto de análise, para melhor enxergá-lo e percebê-lo. É por este e por outros motivos que julgamos estar alinhadas com perspectivas filosóficas pós-modernas, uma vez que questionamos e refletimos acerca das práticas sociais que incidem sobre nós e sobre outros agentes no processo avaliativo para propor a sua constante revisão. Além disso, nossos procedimentos ou métodos para a coleta de dados foi uma pesquisa documental interpretativa.

De acordo com Leffa (2006), as pesquisas de tipo interpretativo focam-se na qualidade e no conteúdo dos dados recolhidos, os quais são interpretados “estabelecendo relações entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa” (LEFFA, 2006, p. 3). Por seu lado, as pesquisas de carácter documental realizam-se a partir da consulta de documentos oficiais (MCCULLOCH, 2004, SCOTT, 2006, NEGRI, 2020), que, no nosso caso, abarcam o Documento-Base do Celpe-Bras (BRASIL, 2020), os Documentos da FUNAG (BRASIL, 2020) até os Manuais do Candidato e do Aplicador (BRASIL, 2013).

Com base em Negri (2020), propomos a seguir alguns caminhos de pesquisa e formas de investigação da pesquisa documental, já que os documentos oficiais por nós analisados configuram a pesquisa como documental – os Roteiros de Interação face a face (RIFF), que orientam a Parte Oral do exame Celpe-Bras, o Documento-Base do exame (BRASIL, 2020), e os Elementos Provocadores (EP) da Parte Oral e as atividades avaliativas da Parte Escrita do exame, que constam do Manual do Candidato e do Manual do Aplicador (BRASIL, 2013), especificamente os áudios, os vídeos e os textos de partida para os gêneros requeridos na produção escrita, caso contemplem os textos literários.

Assim, o exame Celpe-Bras e todos os demais documentos oficiais a ele relacionados são documentos avaliativos. A partir dessa concepção, de acordo com Negri (2020), toda a atividade que está intrínseca e implícita na análise de documentos requer interpretação, organização e categorização dos dados. Nessa esteira, os documentos relativos ao exame Celpe-Bras, que se relacionam diretamente a esta pesquisa documental, estão inseridos na área de ensino-aprendizagem de línguas. Estão disponíveis na página do INEP<sup>51</sup> – Órgão nacional que, entre diversas avaliações, gere o exame. Podemos dizer que os documentos que nos cercam são fontes de dados. Assim como a pesquisa bibliográfica e a etnográfica, a documental também fornece material para ser pesquisado, analisado. Em Linguística Aplicada, documentar significa registrar fatos e problemas para contribuir para o ensino de línguas, uma vez que os documentos também podem afetar o seu exterior, ou seja, os vários contextos a que se destinam (NEGRI, 2020).

---

<sup>51</sup> Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>> e <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>>. Acesso em: 8 dez. 2020.

Segundo Negri (2020), os elos e desencontros teóricos-metodológicos que perpassam a construção do conhecimento durante o trabalho de investigação podem ser revelados na pesquisa documental, uma vez que ela é um registro de fontes históricas (sócio-históricas) e pelo fato de os documentos que nos cercam serem fontes de dados autênticas. Nesse sentido, defendemos que esta pesquisa seja relevante uma vez que, em sua base-fundante, buscamos perceber como são explorados os textos literários nos enunciados e atividades propostos pelo exame.

A análise dos documentos enquanto públicos, ou seja, de acesso público e universal, requer uma reflexão, como já mencionamos, de cunho interpretativista. Assim, em Linguística Aplicada, documentar é também registrar fatos e problemas a fim de contribuir para o ensino de línguas, para o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Negri (2020), os documentos podem afetar o seu exterior e, também, podem ser vistos em diferentes períodos espaço-temporais. Nessa pesquisa, tivemos acesso indireto a eles, ou seja, acesso assíncrono, pois, apesar de estarem disponíveis *online*, na página do INEP, não partilhamos o mesmo espaço e tempo das avaliações ou dos documentos.

Consideramos, também, que parte de nossa pesquisa tenha cunho quantitativo, uma vez que trazemos resultados em forma de gráficos e quadros para elencar a porcentagem de textos literários que figuram nas Parte Oral e Escrita e do exame Celpe-Bras. Além disso, foram evidenciadas as categorias de gênero nas quais os textos se inserem e a quantidade de textos não literários durante o período de 10 anos de aplicação.

A partir desse ponto, estabelecemos as categorias de análise para interpretar os documentos por nós selecionados, procedendo à observação, à interpretação e ao estabelecimento dos critérios, para a sua organização e categorização. Como procedimentos e critérios de análise, propomos um estudo documental cronológico para contemplar o período médio<sup>52</sup> de aplicação do exame, especificamente de 2009 a 2018.

Para constituir o nosso *corpus*, selecionamos os Elementos Provocadores (EP) e os Roteiros de Interação Face a Face (RIFF) nas duas aplicações anuais do exame (quando aconteceram) durante o período acima descrito.

A fim de clarificar a percepção para a descrição da estrutura do exame, trazemos dois quadros que elucidam-na de forma organizada, com as duas partes analisadas nesta

---

<sup>52</sup> Como o exame começou a ser aplicado em 1998, o período médio de aplicação seria a partir de 10 anos do exame, ou seja, no ano de 2008. Optamos, assim, por analisar o período mais recente, que seria de 2009 a 2018, uma vez que o exame teve mudanças significativas especialmente nos últimos anos e, tem mais semelhanças com o formato que é aplicado atualmente em 2020.

tese, a parte I, que compreende a parte escrita, e a parte II, que se refere à parte oral. Conforme o **Anexo 1** deste trabalho podem ser encontrados exemplos da matriz do exame Celpe-Bras<sup>53</sup>.

**Quadro 10 - Parte Escrita do exame Celpe-Bras.**

<b>Número da Tarefa</b>	<b>Habilidades envolvidas</b>	<b>Tempo</b>
1	Compreensão oral e imagética (vídeo) + produção escrita	3h
2	Compreensão oral (áudio) + produção escrita	
3	Leitura de texto de input+ produção escrita	
4	Leitura de texto de input + produção escrita	

Fonte: Adaptado de: DOCUMENTO-BASE (BRASIL, 2020, p. 43).

**Quadro 11 - Parte Oral do exame Celpe-Bras.**

<b>Etapas</b>	<b>Conteúdo da interação</b>	<b>Práticas envolvidas</b>	<b>Tempo</b>
1	Conversa sobre interesses pessoais do examinando com base nas informações do formulário de inscrição	Compreensão oral e produção oral	5 minutos
2	Conversa sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral com base em três elementos provocadores (com base em uma seleção prévia que continha 20 EP)	Compreensão oral, compreensão escrita e produção oral	15 minutos (cinco minutos para cada elemento provocador)

Fonte: Adaptado de: DOCUMENTO-BASE (BRASIL, 2020, p. 43) e (BRASIL. INEP, 2013, p. 29).

A partir de categorias de análise pré-estabelecidas, fizemos a recolha e o tratamento dos dados empíricos, recolhidos através do *site* que contém o acervo do Celpe-Bras<sup>54</sup>. Levando em conta os objetivos traçados para esta pesquisa, avaliamos o corpus tendo em mente duas questões principais: i) quais gêneros discursivos/textuais literários são trabalhados e com quais objetivos? e ii) as perguntas avaliativas (que constam do RIFF para a Parte Oral ou do Caderno de tarefas da Parte Escrita) referentes

<sup>53</sup> Disponível em:

<[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes\\_e\\_exames\\_da\\_educacao\\_basica/documento\\_base\\_do\\_exame\\_celpe\\_bras.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf)>. Acesso em 16 abr. 2021.

<sup>54</sup> Acervo Celpe-Bras, produzido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>. Acesso em 15 jul. 2020.

a esses gêneros requerem a interpretação de textos ou são escolhidas para o trabalho com a temática e para o propósito comunicativo levantado pelos textos?

Além dessas questões, caso proponham discussões para o texto literário e suas potencialidades, de que forma o fazem e com que frequência aparecem? A partir dessa percepção dos textos literários presentes no exame, há algum que apareça com mais frequência? Quando são propostos como recurso no exame, estes textos são considerados por si mesmos, ou seja, por meio das potencialidades que este gênero permite trabalhar ou apenas como pretexto para testar (outros) conhecimentos linguísticos e pragmáticos?; Sendo considerados os textos literários, eles são eruditos ou de esfera popular?; São requeridas competências nas atividades relacionadas a estes textos? De que forma elas são aplicadas ou dirigidas?

Quanto aos conteúdos estéticos e/ou estilísticos presentes nestes textos, quais são levados em consideração?; Que outros conteúdos culturais explícitos e implícitos esses textos trazem sobre o país que promove o exame e que imagens passam sobre a comunidade lusófona e lusógrafa? A partir desse ponto, há algum texto literário que projete o português como língua internacional?;

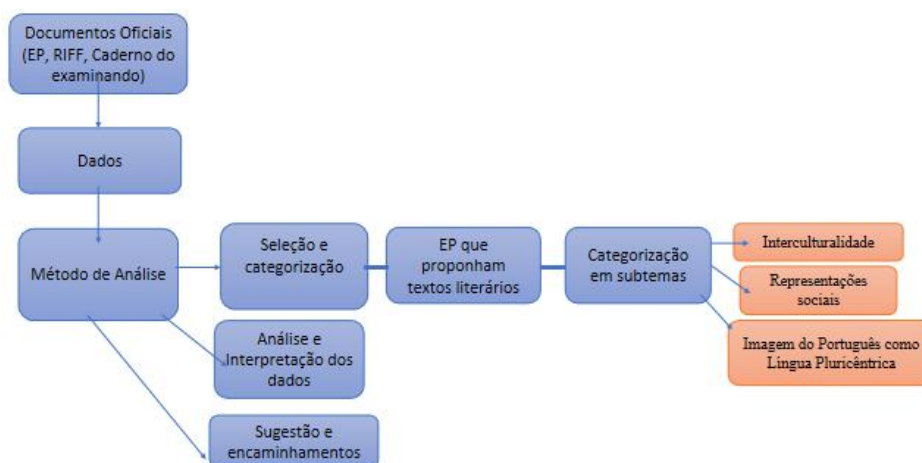
E, ainda nessa perspectiva pluricêntrica, qual conceito de língua subjaz ao exame na aplicabilidade dos textos literários?; Há representações pluricêntricas desses textos? Esses mesmos textos atendem a todos os níveis de proficiência ou se dirigem a um nível específico? Nesse aspecto, podem contribuir para melhor seleção e diferenciação dos níveis de proficiência, distinguindo o avaliando como mais ou menos proficiente? De que forma?

E, finalmente, qual é a compreensão que se espera do texto literário?; Há algum apelo e incentivo à instauração da educação literária?; Em que medida se espera um conhecimento da esfera cultural a partir da educação linguística e da educação cultural?

Pretendemos desvelar, a partir desses questionamentos, quais são os conteúdos explícitos e implícitos que os textos literários trazem sobre a cultura do país que promove o exame.

Para resumirmos o que propomos em nossa metodologia, fizemos o seguinte esquema:

#### **Quadro 12 - Esquema-Metodologia**



Fonte: Elaboração própria

Este esquema tem o propósito de exemplificar que os dados recolhidos partiram dos documentos oficiais relacionados ao exame Celpe-Bras, entre eles os EP, o RIFF e o caderno do examinando. A partir desses documentos, estabelecemos o método para a pesquisa, que foi selecionar e categorizar os EP que propusessem o trabalho com os textos literários. A partir dessa categorização, as perguntas de pesquisa orbitaram em torno dos temas interculturalidade, literatura e imagem do português enquanto língua pluricêntrica.

## 5.1 Procedimentos e critérios

Este trabalho se caracteriza como um estudo documental cronológico que analisa os exames oficiais de 2009 a 2018. O *corpus* dessa análise são os EP e os RIFF, referentes à parte oral, e o caderno do examinando, referente à primeira parte do exame (vídeo, áudio e parte escrita).

A partir dos dados e dos registros selecionados através de uma seleção com base em EP que proponham textos literários, fizemos uma divisão em subtemas, ou categorias de análise (ALVES, 2020), entre elas, os tópicos:

- 1) interculturalidade;
- 2) representações sociais transmitidas;
- 3) imagem do português como língua pluricêntrica.

Todos estes pontos são permeados pela interpretação e análise de todo o trabalho com textos literários e pelas reflexões com os pares. As categorias e a análise de dados estão intimamente ligadas.

As teorias que circundam essa análise são a Avaliação e a Educação pela Interculturalidade (SCARAMUCCI (2004), SCHLATTER (2004), FURTOSO (2011), MENDES (2011), QUEVEDO-CAMARGO (2014), e o Letramento Literário (COSSON (2017), RAMON (2017), XAVIER (2017)). Também dialogamos com perspectivas dialógicas sobre Gêneros Textuais Discursivos (BAKHTIN (2003), SCHOFFEN (2009), MARTINS (2016)).

As questões, feitas a partir das categorias advindas da própria análise, têm a intenção de refletir sobre a relação entre a proposta do exame, a preparação e a avaliação dos examinandos. Assim, o texto literário é o cerne desta pesquisa e, como pilares, ou seja, em seu entorno, estão a avaliação oficial, as políticas linguísticas e as propostas que advêm da efetivação no exame.

A fim de concluir nossas ações na análise dos dados, estabelecemos qualitativamente as condições dessa pesquisa. Para isso, levantamos, previamente, nossas hipóteses para dialogarmos com a área de ensino-avaliação-aprendizagem em línguas. Temos, antes, o intuito de interrogar, mas, também, o de apontar soluções.

## 5.2 Objetivos e perguntas de pesquisa

- a) Neste item, delineamos os nossos objetivos e as perguntas que orientam esta investigação, acerca da pertinência do uso de textos literários em exames de proficiência, mais especificamente no exame Celpe-Bras, único exame reconhecido no Brasil, outorgado pelo Ministério da Educação do país e aplicado em diferentes partes do mundo, há mais de vinte anos. Desse modo, o trabalho tem como objetivo geral **rastrear a presença de tipologias/gêneros textuais literários em um exame de proficiência em língua portuguesa**, o Celpe-Bras, para responder à seguinte pergunta geral de pesquisa: **“Como o texto literário foi contemplado no exame Celpe-Bras, no período entre 2009 a 2018?”**. E a partir da presença identificada, caracterizá-la e sugerir formas de aprimorar a abordagem dos gêneros; e, através de sua ausência, problematizá-la e propor direcionamentos. Para tal empreitada, nosso objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

- I) desvendar em que medida os textos literários são considerados como propostas de trabalho no Celpe-Bras (se são trabalhados e com que frequência?);
- II) identificar os objetivos e as tarefas a eles associados, ou seja, de que forma são trabalhados (para fins exclusivamente comunicativos ou para outros fins?);
- III) perceber se se enquadram numa perspectiva (inter)cultural em que se trabalha a língua em uso e as características de cada texto ou se, pelo contrário, são usados preferencialmente com propósitos temáticos ou comunicativos.

Em complementaridade à pergunta de pesquisa a que pretendemos responder, propusemos categorias de análise (ALVES, 2019) delineadas de acordo com a primeira leitura crítica realizada do corpus, que consistem em perguntas que nos guiarão para a análise interpretativa da forma como o texto literário se apresenta no referido exame e de que direcionamentos podemos propor para uma revisão do uso de textos literários como texto-base em quaisquer uma das competências integradamente exigidas no exame Celpe-Bras. Assim, depreendem as seguintes categorias:

**Quadro 13 - Categorias de Análise**

<b>Categoria de análise quanto aos textos literários</b>	<b>Questões norteadoras</b>
<b>Variedade de textos literários</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quais textos literários são apresentados no Celpe-Bras?</li> </ul>
<b>Frequência</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há algum texto literário que seja mais frequente?</li> </ul>
<b>Objetivos do uso do texto literário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os gêneros literários são considerados por si mesmos ou apenas como pretexto para testar (outros) conhecimentos linguísticos e pragmáticos?;</li> <li>• Como (de que forma) o componente literário é representado no exame?;</li> <li>• Com quais objetivos eles são representados? Por meio de qual(is) tarefa(s) eles se expressam?.</li> </ul>
<b>Características dos textos literários e tarefas associadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os textos trazidos são eruditos ou de esfera popular?;</li> <li>• Que competências são requeridas, aplicadas ou dirigidas nas atividades relacionadas a estes textos?</li> </ul>
<b>Abrangência dos conteúdos culturais, estéticos e estilísticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que conteúdos estéticos e/ou estilísticos são levados em consideração no uso do texto literário?;</li> <li>• Que conteúdos culturais explícitos e implícitos os textos literários</li> </ul>



	<p>trazem sobre o país que promove?;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Que imagens passam sobre a comunidade lusófona e lusógrafa?</li> </ul>
<b>Representações sobre a língua portuguesa no exame</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há algum texto literário que projete o português como língua internacional?;</li> <li>• Qual conceito de língua portuguesa subjaz ao exame na aplicabilidade dos textos literários?;</li> <li>• Há representações pluricêntricas de textos literários?</li> </ul>
<b>Nível de proficiência esperado</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os textos literários utilizados atendem a todos os níveis de proficiência? Se não atendem, a que nível (eis) se dirigem?</li> <li>• Os textos literários utilizados contribuem para seleção e diferenciação dos níveis de proficiência, distinguindo o avaliando como mais ou menos proficiente?;</li> <li>• As competências relativas ao tratamento do texto literário no exame vão além da esfera interpretativa, requisitando o domínio e entendimento do gênero em questão ou são aplicadas para assimilação de vocabulário e gramática?</li> </ul>
<b>Compreensão leitora e competências esperadas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual é a compreensão que se espera do texto literário?;</li> <li>• Há algum apelo e incentivo à instauração da educação literária?;</li> <li>• Em que medida se espera um conhecimento da esfera cultural a partir da educação linguística e da educação cultural?</li> </ul>

Fonte: Adaptado de ALVES (2019).

As categoriais de análise foram desenvolvidas com base em Alves (2019). Para atingir tais objetivos apresentados anteriormente e as indagações de pesquisa, propomos analisar os exames do Celpe-Bras, realizados nos últimos dez anos (2009 a 2018), para identificar a presença ou não de textos literários, bem assim como, em confirmando-se essa presença, determinar que textos, insumos e suportes são predominantes, com que objetivos e através de quais tarefas. Procuramos ainda perceber se o recurso a textos literários como estímulo para tarefas de avaliação privilegia uma perspectiva (inter)cultural, em que se trabalha a língua em uso e as características de cada texto ou se, pelo contrário, esses são usados preferencialmente com propósitos outros. Por fim, buscamos trazer exemplos, a partir dos próprios exames analisados, que denotem o trabalho plural que a literatura pode oferecer, seja no aprendizado de cultura, que também agrega fatores históricos, situacionais, identitários, entre outros, seja ao nível do desenvolvimento de competências linguísticas, tanto no registo oral como escrito. (Caso o exame não traga muitos exemplos desses, pensamos em propor sugestões pedagógicas a partir de textos propostos pelo exame, a fim de refletirmos sobre como esse uso poderia acontecer).

Entre os resultados esperados, estão a percepção sobre as abordagens a partir de textos literários no referido exame como estímulo para o produto avaliativo, bem como

para o suporte de uma interação que tem por fim a língua em seus variados contextos de uso.

Nossa hipótese de pesquisa circunda em torno da pergunta: “Os textos literários são abordados indiscriminadamente no Celpe-Bras, ou seja, os textos escolhidos, veiculados no exame, são utilizados como pretexto, para estimular propósitos comunicativos e internacionais ou para outro fim?” Talvez essa questão encontre ressonância em outra que expusemos anteriormente, sobre o fato de que os estudos sobre língua e literatura tenham uma cisão.

Assim, a análise empreendida poderá dar subsídios para verificar se as competências relativas ao texto literário, uma vez requeridas, vão além da esfera interpretativa, requisitando o domínio e entendimento do gênero em questão. Ou ainda, se são aplicadas como pretexto para a assimilação de vocabulário e gramática e não como requisito para a compreensão de determinado gênero.

### 5.3 Constituição do *corpus*

A coleta dos dados empíricos foi feita junto ao *site* que traz o(s) acervo(s) do exame Celpe-Bras, abarcando também material didático disponível no mercado sobre esse exame, por exemplo, do grupo Avalia<sup>55</sup>, visto que as autoras desse grupo criaram grades com as seguintes classificações: edição, tarefa, título, temática, esfera de atuação, propósito, relação de interlocução, natureza da interlocução, gênero do discurso e suporte. E, assim, contribuíram grandemente para este estudo. A partir do trabalho do grupo Avalia, é possível pensarmos, também, em novos quadros, novas categorizações do material fornecido no exame.

Assim, o *corpus* está composto pelas provas do exame Celpe-Bras em suas duas edições anuais, aplicadas geralmente em maio e outubro, dos anos de 2009 a 2018, por considerar um recorte que contempla os últimos avanços no referido exame, dando assim uma unidade ao *corpus*. Ademais, vale ressaltar que o *corpus* está composto por 19 edições<sup>56</sup> de aplicação do exame, tanto na sua parte escrita, como na parte oral, expostos na parte da análise desta tese.

---

<sup>55</sup> Grupo de pesquisa da UFRGS que analisa as provas do Celpe-Bras e dispõe de grande acervo sobre a classificação dos gêneros dispostos no exame.

<sup>56</sup> É importante pontuar que nem todos os anos contemplados nessa análise tiveram as duas edições do exame.

**Quadro 14** - Edições do exame Celpe-Bras (de 2009 a 2018)

Ano	Edição	Aplicação desde 1998
2009	Edições 1 e 2	22ª aplicação
2010	Edições 1 e 2	24ª aplicação
2011	Edições 1 e 2	26ª aplicação
2012	Edições 1 e 2	28ª aplicação
2013	Edições 1 e 2	30ª aplicação
2014	Edições 1 e 2	32ª aplicação
2015	Edições 1 e 2	34ª aplicação
2016	Edições 1 e 2	36ª aplicação
2017	Edições 1 e 2	38ª aplicação
2018	Única edição	40ª aplicação

Fonte: Elaboração própria a partir do Acervo Celpe-Bras.

Trazemos aqui alguns gêneros textuais literários que selecionamos a partir de edições do exame Celpe-Bras realizadas entre 2009 e 2018, em suas duas aplicações, Edição 1 e Edição 2<sup>57</sup>, referindo-se, respectivamente, ao primeiro e ao segundo semestre do ano vigente, quando aplicadas (uma vez que, em alguns anos, foi aplicada apenas uma edição). Primeiramente, fizemos o levantamento da Parte Oral (PO) do exame, quanto à aferição da produção oral, por contemplar os Elementos Provocadores (EP), que abarcam textos literários, bem como os Roteiros de Interação Face a Face (RIFF) e, posteriormente, a análise da Parte Escrita (PE) e o Caderno de Questões a ela pertencente, quanto à aferição das tarefas de compreensão oral (áudio e vídeo – tarefas I e II) e compreensão e produção escrita (tarefas III e IV). Dentre as questões que colocamos em nossa metodologia para analisar a presença dos textos literários, uma vez que verificamos previamente que eles estão presentes no Celpe-Bras, podemos destacar a interrogante: com que frequência aparecem nas avaliações?

Os dados provieram de fontes variadas, por exemplo, por meio de documentos em vários formatos de arquivos (*sites* e documentos oficiais, teses). Além disso, os

<sup>57</sup> No ano de 2018, houve apenas uma aplicação do exame, que aconteceu apenas no segundo semestre (considerado 2018/2).

textos, as imagens dos vídeos ou dos áudios utilizados no exame (e que fazem parte de nossos dados) estão todos disponíveis *online*.

#### 5.4 Critérios de análise

É nosso propósito, também, proceder a uma descrição e análise crítica do exame Celpe-Bras, a partir dos dados recolhidos e das reflexões ancoradas na bibliografia crítica produzida sobre o tema. E, especialmente, buscar responder às perguntas (principal e secundárias) da pesquisa, assim como aferir a categorização apresentada no Quadro 13, que permite construir interpretações possíveis.

Para se pensar na abordagem literária, trazemos, entre outros fatores: i) quais gêneros de textos são trabalhados e com quais objetivos, ii) se as perguntas avaliativas (tanto na parte oral, quanto na parte escrita) referentes a eles requerem a interpretação de textos ou são apenas escolhidas para o trabalho com a temática levantada por esses textos, e, ainda, caso proponham discussões para o texto literário e suas potencialidades, iii) de que forma o fazem e com que frequência aparecem. Indo além, gostaríamos de desvendar quais são os conteúdos explícitos e implícitos que os textos literários trazem sobre a cultura do país que promove o exame, por exemplo, ao proporem uma dança performática como a capoeira, ou um texto informativo sobre o samba.

Ainda com relação aos textos literários, verificamos em que medida a competência (inter)cultural está situada na competência linguística e a partir da percepção do *input* cultural que permeia os elementos literários e suas concepções fundantes. Além disso, gostaríamos de mostrá-la como uma forte aliada do processo avaliativo, em uma visão intercultural de língua.

No próximo capítulo, apresentamos os dados recolhidos e analisados, comentando-os criticamente.

## 6. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A fim de introduzir os gêneros textuais que serão considerados nesta análise, julgamos importante definir a concepção de língua e de literatura por trás desta tese, por isso, é importante pontuar que sustentamos uma visão de língua em uso a partir da integração das práticas de linguagem por meio de textos autênticos, que promovam experiências que incentivem o uso real da língua. Nesse sentido, preconizamos que os textos escolhidos e as atividades dirigidas a esses textos possibilitem aos seus aprendentes e falantes interpretar e produzirem textos orais e escritos a partir de gêneros de textos que circulem socialmente e que, por isso, façam parte das esferas sociais. Este também é um princípio presente na prova de proficiência de português para alunos estrangeiros que analisamos nesta tese - o exame Celpe-Bras. Nessa esteira, pretendemos relacionar esses gêneros textuais com os usos expressivos da língua e com o conceito de literatura que perpassa essa tese.

Na década analisada do exame Celpe-Bras (de 2009 a 2018), percebemos a ocorrência de um texto classificável como literário, quando aplicada um critério genológico restritivo - um poema - que serviu como mote para a produção oral como elemento provocador. Os demais gêneros encontrados são comuns a outras esferas, nomeadamente a jornalística, mas, devido à sua dimensão estética e aos efeitos de sentido que podem gerar, são incluídos por nós na categoria de textos literários. Entre eles estão: histórias em quadrinhos (HQ), tiras cômicas ou tirinhas, charges e cartuns.

Além dos inúmeros potenciais comunicacionais, efeitos de sentido, estéticos e estilísticos, textos como HQ e tirinhas têm sido muito importantes para introduzir junto do público acadêmico e escolar, de forma mais descontraída, grandes clássicos da língua portuguesa. Obras como as de Machado de Assis a Clarice Lispector têm ganhado cada vez mais popularidade entre os jovens leitores, confirmando que HQ também são textos literários.

Para além dessa informação, os textos analisados, oriundos da esfera jornalística, têm linguagem acessível e circulam socialmente, bem como podem ser percebidos em culturas diferentes, e também trazem a possibilidade de uso de um código misto, ou seja, tirando partido quer da linguagem verbal, quer da não verbal, o que pode contribuir para ampliar a capacidade interpretação do leitor.

Outro ponto importante, que justifica a classificação destes para a opção por estes textos como literatura, é que podem ser estabelecidas conexões com estes textos

nos países de origens dos examinandos, possibilitando a exploração de relações de interculturalidade e estimulando uma reação afetiva face aos mesmos, sendo passíveis de comparação com outras culturas, nomeadamente por meio de uma interação oral, em que o objetivo a ser cumprido não requer muito tempo para a leitura, mas para o desenvolvimento dos sentidos que este texto pode gerar, principalmente a partir de sua interpretação imediata como estímulo para o estabelecimento de uma conversa com o interlocutor.

Portanto, os textos literários percebidos no exame não impedem o desenrolar de uma comunicação que enxerga os interlocutores como sujeitos que atuam socialmente e que reconhecem determinados gêneros e a sua estrutura; pelo contrário, eles podem ser pontes que facilitem a interação e que levem os examinandos a pensarem e a atuarem criticamente em sua língua e na língua-alvo.

### **6.1 Seleção dos componentes cultural e literário e da presença de textos literários no exame CELPE-BRAS (2009 a 2018)**

Para a consecução dos objetivos traçados para esta tese, detemo-nos no levantamento, na categorização e na descrição analítica da presença de textos literários no exame Celpe-Bras na última década, para posterior análise dos componentes cultural e literário nos exames. Trazemos aqui alguns gêneros textuais literários que selecionamos a partir de edições do exame Celpe-Bras realizadas entre 2009 e 2018, em suas duas aplicações, Edição 1 e Edição 2<sup>58</sup>, referindo-se, respectivamente, ao primeiro e ao segundo semestre do ano vigente, quando aplicadas (uma vez que, em alguns anos, foi aplicada apenas uma edição). Primeiramente, fizemos o levantamento da Parte Oral (PO) do exame, quanto à aferição da produção oral, por contemplar os Elementos Provocadores (EP), que abarcam textos literários, bem como os Roteiros de Interação Face a Face (RIFF) e, posteriormente, a análise da Parte Escrita (PE) e o Caderno de Questões a ela pertencente, quanto à aferição das tarefas de compreensão oral (áudio e vídeo – tarefas I e II) e compreensão e produção escrita (tarefas III e IV). Dentre as questões que colocamos em nossa metodologia para analisar a presença dos textos

---

<sup>58</sup> No ano de 2018, houve apenas uma aplicação do exame, que aconteceu apenas no segundo semestre (considerado 2018/2).

literários, uma vez que já verificamos previamente que eles estão presentes no Celpe-Bras, podemos destacar: com que frequência aparecem nas avaliações?

Para iniciarmos a análise dos textos literários, fizemos, primeiramente, um levantamento dos gêneros considerados pertencentes à esfera literária pelo exame Celpe-Bras, a qual apresentamos na subseção seguinte. Quando o exame não nomeou, ou seja, não trouxe nenhum elemento que classificasse o gênero do texto, seja nos cadernos de questões, nos EP ou no RIFF, recorreremos ao acervo do grupo Avalia, citado anteriormente na metodologia.

### **6.1.1 Levantamento dos gêneros textuais literários presentes no exame CELPE-BRAS**

Seguimos nossa análise dos textos literários no Celpe-Bras apresentando os exames, em ordem cronológica decrescente, ou seja, da aplicação mais recente (2018) à mais antiga (2009/1), levando em consideração os critérios propostos na tabela 3, quanto à análise interpretativa dos dados. Nessa tabela, trazemos o ano/edição em que o exame foi aplicado, bem como o número do Elemento Provocador (EP), constituídos de número 1 a 20<sup>59</sup>, o gênero literário escolhido para sustentar a interlocução entre examinador e examinando, o suporte do texto e a descrição do EP ou tarefa.

Começamos por trazer, então, a única edição do exame, no ano de **2018**<sup>60</sup>. Percebemos que, além dos textos literários, existem outros gêneros que apresentam um diálogo constante com discursos literários, uma vez que resgatam conteúdos temáticos comuns ou algum outro elemento desses textos, em caráter dialógico e misto (trazendo, por exemplo, um cartum junto de um texto informativo etc.). Por isso, em nosso trabalho, pretendemos verificar como a literatura é tratada quando proposta nas tarefas das PO e PE do Celpe-Bras.

---

<sup>59</sup> Na edição **2011/2**, excepcionalmente, os EP foram 15 (EP1 a EP15). (Eles são sempre 20 EP).

<sup>60</sup> É importante apontar que a Edição **2019/2** inovou em termos de seu RIFF, quanto à informação cedida ao examinador, pois, pela primeira vez, o RIFF trouxe os EP reduzidos, ao lado das questões apresentadas. Além disso, há informações sobre a fonte do texto ou outro recurso trazido como suporte para a interação, sejam sobre o tipo de fonte do texto (periódico, jornal etc.), sejam sobre sua linha editorial (social-democrata ou outra), bem como sobre a temática que contempla (aquecimento global, pegada ecológica etc.) ou até mesmo descrições analíticas de termos apresentados. Além disso, há vocabulário e glossário que podem auxiliar o examinador e o examinando quanto às questões lexicais.

### 6.1.1.1 Análise das propostas relativas à Parte Oral do Celpe-Bras

Primeiro, trazemos a descrição dos gêneros textuais relativos à Parte Oral do exame em um quadro sintético, que ilustra os anos e as edições do exame, bem como o propósito do trabalho e seu suporte. Julgamos importante esclarecer que nossas pesquisas bibliográficas e concepções teóricas nos ajudaram a categorizar os textos em gêneros e a fazermos nossa análise com base em conhecimentos e leituras prévias sobre a teoria do Círculo de Bakhtin (2003), da base teórica da idealização do Celpe-Bras (SCARAMUCCI, 2000; SCHLATTER, 2003), bem como de análises de Schoffen e Martins (2016), e outros autores.

**Tabela 1** - Descrição de EP relativos à Parte Oral

Edição	EP	Gênero	Suporte	Descrição
2018/2	19	Charge/ cartum	Site	Interpretação da charge e comparação com questões sobre/no país de origem.
2018/2	18	Tirinha da Mau	Revista	Uso da tirinha para suscitar questões importantes, principalmente culturais e dialógicas com a cultura de origem do examinando e a cultura-alvo.
2017/2	5	Tirinha <i>Armandi- nho</i>	Gibi <i>online</i>	Definição do texto como tirinha, questionando os efeitos de humor, supondo outras interpretações de como o tema se manifesta por meio dela. As demais perguntas giram em torno da temática do machismo, não requerendo uma discussão que leve em conta o gênero ou o papel desses textos.
2017/2	18	HQ Mesmas oportunida des	Revista (Fórum)	Não há questionamento sobre o gênero ou sobre a interculturalidade. Há crítica social implícita sobre meritocracia.
2017/1	9	HQ Estava tudo naquele pendrive	Revista online	Não há questionamento sobre o gênero ou sobre a interculturalidade.
2016/2	4	Tira	Site <i>Humorcom ciencia.co m</i>	Debate relacionado ao uso da tecnologia. Requisição de dados interpretativos - o entendimento do título e o efeito de humor provocado. Não se explorou o gênero.
2014/1	8	Tirinha	Almanaque <i>online</i>	Perguntas em relação ao objetivo da tira, não explorando, porém, as características do gênero e, ainda, restringindo-se apenas



				à temática geral do EP, que se refere às mães.
2014/1	9	Tirinha Amizade	Almanaque <i>online</i>	Perguntas se limitam à temática proposta, questionando os alunos sobre o propósito do gênero, mas não direcionando a interação para as características do mesmo. A discussão restringe-se ao tema amizade.
2013/2	3	Tirinha Professor e aluno	Almanaque Brasil	Exposição da temática sobre o uso da língua e a internet. No entanto, não são exigidas perguntas relativas ao gênero em questão.
2012/2	6	Poema	Livro Almaque	Perguntas do RIFF se restringem à interpretação do texto.
2012/1	18	Tirinha	Revista	Nenhuma informação sobre o gênero.
2011/2	11	Tira	jornal	A tira descreve a diferença entre as “meninas” atuais e as de antigamente.
2011/2	10	HQ	Não disponível	Não se trabalha as características do gênero ou a interculturalidade.
2011/2	7	HQ Marina	Gibi	Não se trabalha as características do gênero ou a interculturalidade.
2010/2	11	HQ Cebolinha	Gibi	Perguntas interpretativas vão um pouco além, uma vez que questionam sobre a leitura do texto e o papel de uma HQ.

Fonte: Elaboração própria.

Após essa descrição e classificação dos textos, trazemos uma análise detalhada dos gêneros textuais apresentados no Celpe-Bras. No entanto, apesar de o critério começar pela avaliação mais recente à mais antiga, por uma necessidade de categorização dos gêneros como um todo, as próximas subseções não estão na ordem em que aparecem na tabela acima (numa linha contínua de 2018 a 2009), pois estão organizados por gêneros literários ou que trazem os componentes cultural e literário, portanto não segue a ordem cronológica, mas sim em uma ordem classificatória de gêneros literários.

### 1. Charge ou cartum

Da edição de **2018/2**, destacamos o EP19 – Cartum/Charge – com a temática da adolescência, intitulada “Adolescentes são todas iguais”<sup>61</sup>.

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2018>>. Acesso em: 29 jan. 2021.



<http://www.cartunista.com.br/>

Edição 2018/2 - EP19 – *Adolescentes são todos iguais.*

O material apresentado ao participante serve como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre você, Avaliador-Interlocutor, e o participante. O objetivo da tarefa é avaliar a compreensão e a produção oral. Não há apenas uma resposta correta.

**Etapa** Diga ao participante:

**1**

**Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.**  
(O participante faz isso silenciosamente)

**Etapa** Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

**2**

**De que trata o material?**

**Etapa** Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

**3**

1. Você concorda que os adolescentes são todos iguais? Comente.
2. Além da forma de vestir, que outros comportamentos adolescentes costumam ser iguais?
3. Em sua opinião, o que leva os adolescentes a se vestirem e terem comportamentos parecidos?
4. Em sua opinião, esse tipo de comportamento é saudável? Comente.
5. Essa cena seria igual no seu país ou haveria diferenças? Quais seriam as diferenças?
6. Em sua cultura, em que faixa etária uma pessoa é considerada adolescente? Esse período se alterou nos últimos anos? Comente.
7. Qual o comportamento típico de um adolescente no seu país?
8. Na sua adolescência, como era o seu comportamento? Comente.

Edição 2018/2 – RIFF - EP19 – *Adolescentes são todos iguais.*

Na análise, ao lermos o que foi sugerido para o avaliador-interlocutor no RIFF, percebemos que o texto foi explorado para além de questões interpretativas, requerendo uma reflexão sobre a cultura do examinando, por exemplo, nas questões de 5 a 8, como veremos adiante, mas não foi requisitado que o aluno tivesse um entendimento do gênero charge/cartum, uma vez que esses textos veiculam, normalmente, uma crítica à realidade atual, ao cenário político-social-econômico em que estamos, bem como em que meios podem circular, ou seja, jornais, revistas, *sites*, se são comuns na cultura do aluno e quais propósitos têm, entre outras questões. As questões podem extrapolar as perguntas sobre o comportamento de adolescentes no país de origem dos examinandos para focarem em contrapontos com a cultura-alvo, questionando se eles já perceberam diferenças e semelhanças entre os adolescentes dos dois países e como esses traços

poderiam ser complementados, aprimorados, entre outras questões que promovessem uma lógica intercultural.

Além disso, os aspectos estéticos e estilísticos do gênero, bem como a linguagem verbal e a sua articulação com a ilustração também não foram contempladas. O texto parece passível de compreensão para todos os níveis de proficiência. Nesse caso, poderia se perguntar qual o propósito de um cartum ou charge, por exemplo seu caráter crítico sobre um aspecto da sociedade, além de perguntas sobre a interpretação do texto, do local em que estão os personagens.

Segundo Costa (2008), o cartum (ou charge) tem origem na esfera jornalística, sendo usado depois como desenho humorístico ou satírico veiculado em jornais e revistas. Tem caráter extremamente crítico e retrata, sinteticamente, um fato cotidiano de uma sociedade. Geralmente satiriza comportamentos humanos. A charge, como tradução de sua palavra francesa original, *carga*, exagera traços do caráter de alguém ou de um diálogo. É um desenho humorístico, com ou sem linguagem verbal, que tem como objetivo criticar a atualidade.

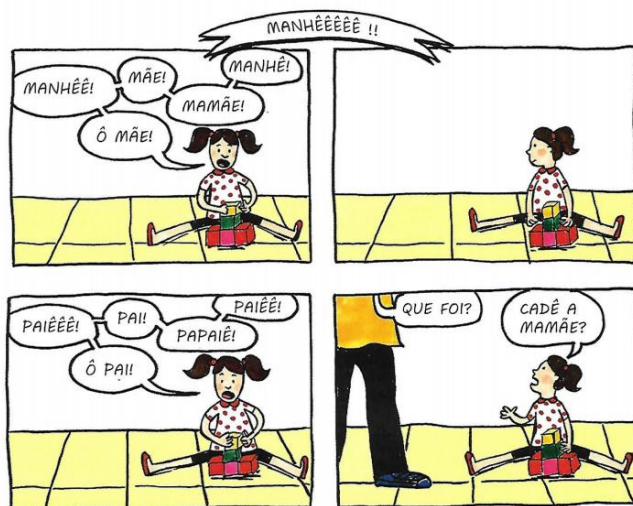
## 2. Tira (cômica) ou tirinha

Na aplicação do Celpe-Bras do ano de **2018**, houve apenas uma edição. Segundo o INEP, isso deveu-se a problemas em relação aos calendários e o instituto não teve tempo hábil para preparar o exame. Esta edição apresentou como EPs, em sua Parte Oral, o EP18 – tira – *Tiras da Mau: a hora de chamar manhêê (ou o papaiê)*<sup>62</sup>.

---

<sup>62</sup> Disponível em: < <https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2018>>. [www.revitedonna.clicrbs.com.br](http://www.revitedonna.clicrbs.com.br) ([www.cartunista.com.br](http://www.cartunista.com.br)). Acesso em: 11 abr. 2021.

## Tiras da Mau: A hora de chamar a manhãêê (ou o papaiê)



<http://reevistadonna.clicrbs.com.br/>

Edição 2018/2. EP18 –Tiras da Mau: a hora de chamar manhãêê (ou o papaiê).

2018/2 **Ceipe** **BRAS** 20 ANOS Interação Face a Face

**Elemento Provocador 18**

**Por que é sempre a mãe?**

**INEP**

O material apresentado ao participante serve como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre você, Avaliador-Interlocutor, e o participante. O objetivo da tarefa é avaliar a compreensão e a produção oral. Não há apenas uma resposta correta.

**Etapa** Diga ao participante:

**1** **Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.**  
(O participante faz isso silenciosamente)

**Etapa** Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

**2** **Comente o material.**

**Etapa** Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

**3**

1. Em sua cultura, a situação da foto também acontece? Comente.
2. Em sua opinião, o que leva as crianças a chamarem sempre a mãe?
3. É possível fazer alguma coisa para mudar essa situação? O quê?
4. Em sua cultura, há papéis definidos para homens e mulheres na educação dos filhos? Se sim, que papéis são esses?
5. Os papéis de homens e mulheres na educação dos filhos têm sofrido alterações ao longo do tempo? Comente.
6. Para que tipo de atividade as crianças preferem a companhia do pai? Comente.
7. Em sua opinião, quais políticas poderiam ser adotadas para incentivar uma maior participação masculina no cuidado com as crianças?
8. Em sua cultura, que outras pessoas são responsáveis pelos cuidados com as crianças além da mãe e do pai?

Edição 2018/2 – RIFF - EP18 - *Tiras da Mau: a hora de chamar manhêêê (ou o papaiê).*

Quanto à análise dessa tira, podemos dizer que nenhuma pergunta do caderno de questões do avaliador levou em consideração o gênero tira, apesar de esse vir marcado no título do EP. O uso desse texto literário, no entanto, engendrou questões importantes, principalmente culturais e dialógicas com a cultura de partida/origem do aluno e a cultura-alvo. Assim, foram sugeridas questões como, “1. Em sua cultura, a situação da foto [sic] também acontece? Comente.; 4. Em sua cultura, há papéis definidos para homens e mulheres na educação dos filhos? Se sim, que papéis são esses?; 8. Em sua

cultura, que outras pessoas são responsáveis pelos cuidados com as crianças além da mãe e do pai?”.

Portanto, percebemos que as questões apresentam uma preocupação em questionar a cultura de origem do aluno, trazendo um gênero literário como motivação para a autorreflexão do aluno ao analisar se a situação exemplificada pela tira pode acontecer em sua cultura (e não só na cultura da língua-alvo). No entanto, na próxima questão, reforça-se a interpretação da tira, auxiliando o examinando a perceber do que trata a situação.

Para termos um exemplo da importância da formação que privilegia o uso do gênero literário, tomemos como exemplo a pergunta 1 (Em sua cultura, a situação da “foto” também acontece? Comente.). O texto trazido nesse exemplo não é uma fotografia, mas uma tira, pertencente a um gênero literário. Assim, esta situação seria mais um exemplo da importância do trabalho com os gêneros, uma vez que sua discussão e conhecimento podem contribuir para que os envolvidos no processo da avaliação se conscientizem sobre o gênero trabalhado no exame, suas particularidades, efeitos e dialogismo e não o confundam com uma fotografia, sabendo que o que está representado ali é uma tira. Além disso, poderiam ser discutidos seus aspectos estilísticos e de circulação, perguntando, por exemplo, onde são veiculados esses textos.

Segundo Costa (2008), a tira ou tirinha, geralmente com três ou quatro quadros, reúne o verbal e o visual, circula em jornais ou revistas, na horizontal. Esse seria um fator que poderia avaliar, ainda, o nível de proficiência do examinando, ou seja, ser um critério para a sua nota, avaliação.

O EP5, da edição de 2017/2, trouxe em sua temática o questionamento do machismo ao propor a leitura da tirinha de *Armandinho*<sup>63</sup>. As tirinhas têm, normalmente, um caráter crítico e reflexivo, principalmente as deste personagem, e, também, efeito cômico, satírico.

---

<sup>63</sup> Disponível em: <<https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2017-2>>. E RIFF: <2017\_2 (ufrgs.br)>.



Disponível em: <https://media-cache-ak0.pinimg.com/736x/49/11/d8/4911d8db05343928ac7914fce015aae6.jpg> (adaptado).

### Edição 2017/2 - EP5 - Machismo



O material apresentado ao participante serve como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre você, Avaliador-Interlocutor, e o participante. O objetivo da tarefa é avaliar a compreensão e a produção oral. Não há apenas uma resposta correta.

**Etapa** Diga ao participante:

**1** **Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.**  
(O participante faz isso silenciosamente)

**Etapa** Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

**2** **De que trata o material?**

**Etapa** Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

**3**

1. Você acha a tirinha engraçada? Por quê?
2. Como o machismo se manifesta na tirinha?
3. Em sua perspectiva, quais as causas e consequências do machismo?
4. Há ambientes em que o machismo pode ser mais forte? Quais?
5. Como é possível combater o machismo?
6. Você acha que existem mulheres machistas? Comente.
7. Em sua opinião, há culturas mais machistas que outras? Comente.
8. Você considera que o machismo é uma questão que precisa ser discutida em seu país? Por quê?

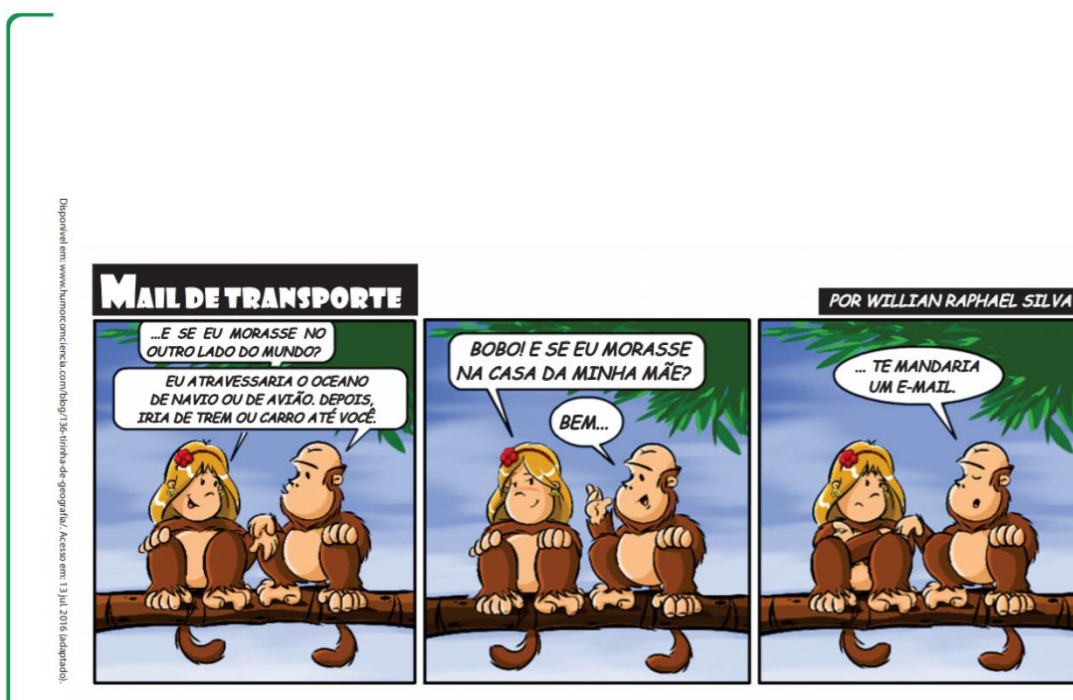
### Edição de 2017/2 – RIFF - EP5 - Machismo

Na análise do RIFF, percebemos que a primeira questão define o texto como uma tirinha, perguntando se o examinando a acha engraçada, ou seja, supõe que este pode ter uma opinião sobre a tira e sua interpretação de como o tema se manifesta nela (por meio dela). As demais perguntas também giram em torno da temática do machismo, não requerendo uma discussão que leve em conta o gênero do texto ou do papel desses textos para gerar reflexão e criticidade. A pergunta poderia, ainda, questionar como o



examinando interpreta a tirinha, para que este exponha o que entendeu, e não o condicionar a uma resposta afirmativa ou negativa, ainda que devesse justificar a sua resposta, pois há muitas interpretações sobre esse texto, e não apenas se é uma reflexão engraçada ou triste. Neste ponto, o conhecimento do gênero e das tiras desse personagem poderiam levar o leitor a perceber que há alguma ironia ou crítica nas falas do personagem. Por fim, no RIFF, requer-se, ainda, na última questão, a opinião do examinando sobre a comparação entre culturas: se existem umas mais machistas que as outras. Essa pergunta poderia ser encaminhada de outra forma, aproveitando o gênero apresentado, a interpretação do mesmo, questionando o examinando sobre o efeito de uma tirinha como essa em seu país, se é uma discussão legítima na sua cultura, se há tirinhas como essa e onde podem ser encontradas, entre outras questões, para então se estabelecer a comparação entre culturas.

A Edição **2016/2** trouxe também uma tirinha (tira cômica), por meio do EP4 – intitulado *Mail de transporte*<sup>64</sup>, que teve como objetivo gerar um debate relacionado ao uso da tecnologia, ou seja, a interpretação do assunto proposto.



Edição **2016/2** – EP 4 – *Mail de transporte*.

<sup>64</sup> Disponível em: <www.humorcomciencia.com/blog/136-tirinha-de-geografia/>. Acesso em 14 jul. 2020.

### Mail de transporte

O material apresentado ao examinando serve como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre você, Avaliador-Interlocutor, e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar a compreensão e a produção oral. Não há apenas uma resposta correta.

**Etapa** Diga ao examinando:

**1** **Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.**  
(O examinando faz isso silenciosamente)

**Etapa** Após aproximadamente um minuto, diga ao examinando:

**2** **Por favor, comente o material.**

**Etapa** Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

**3**

1. Como você entende o título da tirinha?
2. Qual é o efeito de humor explorado na tirinha?
3. E você, se morasse no outro lado do mundo, o que faria para manter contato com seus familiares e amigos?
4. O que você pensa sobre pessoas que, mesmo estando próximas, preferem conversar por mensagens?
5. Além do *e-mail*, que outras ferramentas são utilizadas na comunicação nos dias de hoje?
6. E você, como gosta de interagir com os outros? Comente.
7. Você conseguiria viver sem internet? Comente.
8. Como é o acesso à internet no seu país?

Edição 2016/2 – RIFF - EP4 - *Mail de transporte*.

Podemos perceber o exemplo no caso da pergunta 1 “Como você entende o título da tirinha?”. Julgamos que era importante explorar os efeitos de desautomatização da linguagem característicos da linguagem literária, requerendo, por exemplo, que os examinandos percebessem esse jogo de palavras e sentido, com o título “mail de transporte”, em alusão à expressão “meio de transporte” e o porquê dessa escolha, dado o final do texto, ou seja, ao que a personagem diz sobre mandar um e-mail a outra, e por isso, o e-mail seria o próprio meio de transporte.

Depois, na segunda pergunta, o texto questiona sobre o efeito de humor gerado pela tira. Essa questão poderia ser parte da interpretação, e não a solução, ao dizer ao examinando que traz algo cômico.

Nessa perspectiva, poderiam ser exploradas também as características do gênero, como levar ao humor, fazer rir e trazer uma situação cotidiana e cultural, ou seja, uma possível reflexão que tirinhas trazem, em geral, por exemplo, o questionamento de questões atuais. Assim, como na avaliação anterior, o texto foi utilizado apenas para se

requerer dados interpretativos, não indo além nas potencialidades de uma tira, como, por exemplo, questões sociais e culturais. O gênero tirinha foi mencionado pelas duas questões iniciais, mas requeriam o entendimento do título e o efeito de humor provocado. As perguntas seguintes são sobre comunicação, que requerem uma compreensão básica da língua e não necessariamente a interpretação do texto e contexto apresentados.

Na edição 2014/1, quanto ao EP8, traz a tirinha *Dia das mães*<sup>65</sup> (que o exame classifica como Tirinha).



Edição 2014/1. EP8 - *Dia das mães*.

<sup>65</sup> Disponível em: <[https://plone.ufrgs.br/acervocelpexbras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_1](https://plone.ufrgs.br/acervocelpexbras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_1)>. Fonte: <[www.almanaqueabril.com.br](http://www.almanaqueabril.com.br)>. Acesso em 14 jul. 2020. (Mail de transporte) – RIFF - Disponível em: <[https://plone.ufrgs.br/acervocelpexbras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2016\\_2](https://plone.ufrgs.br/acervocelpexbras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2016_2)>. Acesso em: 11 abr. 2020.

O material servirá como elemento provocador de uma interação face a face entre o entrevistador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

**1** Etapa 1 O entrevistador diz ao examinando:

**Por favor, leia este texto e observe a imagem.**  
(O examinando faz isso silenciosamente)

**2** Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

**Quem você acha que é a mãe do aviador? Por quê?**

**3** Etapa 3 Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador faz perguntas como:

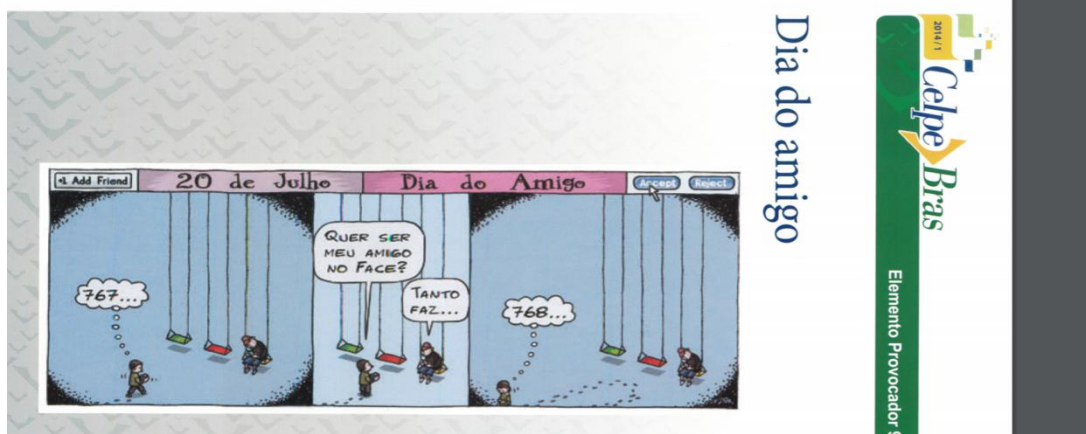
1. Como você caracterizaria a mãe do aviador?
2. Com que objetivo essa tirinha pode ter sido elaborada?
3. Quais as principais preocupações das mães em relação a seus filhos? Comente.
4. É comum a frase "Mãe é sempre igual, só muda de endereço." Você concorda com essa afirmação?
5. O que você faria para homenagear a sua mãe?
6. No seu país, há um dia especial dedicado às mães? Como geralmente é comemorado?
7. Você foi um filho que deu trabalho para sua mãe? Comente.

Edição 2014/1. RIFF - EP8 - *Dia das mães.*

Nesse exemplo, entretanto, há apenas sutilmente a menção do termo tirinha, perguntando ao examinando “com que objetivo essa tirinha foi elaborada?”, mas, poderia explorar as características do gênero e qual o seu efeito humorístico, satírico, que esse gênero comporta. Essa resposta poderia, ainda, perscrutar o nível do aluno, ao mostrar conhecimento e conseqüente domínio da língua para explicar essa especificidade das tirinhas. As demais questões, restringem-se à temática geral do EP, que se refere às mães, mas amplia a discussão ao estabelecer uma ponte com a cultura do examinando na questão “No seu país, há um dia especial dedicado às mães? Como é comemorado?” Portanto, o debate proposto extrapola o texto, e busca dialogar com a cultura do aluno, apesar de não se referir ao comportamento da mãe trazido pela tirinha e desta não ser necessária para a discussão, mas apenas o título do EP (Dia das Mães). A pergunta 4, que refere a frase “Mãe é sempre igual, só muda de endereço”, também poderia ser ampliada, de maneira que levasse o examinando (e o examinador) a pensar se já ouviu a frase, o ditado. Pois, diferentemente do que traz a questão, acreditamos que ela seja “comum” a alguns contextos específicos, e quais seriam esses contextos? Ela também poderia ser utilizada e faria sentido na cultura do avaliando? Por quê? Que

outra(s) expressão(ões) caberiam na situação trazida pela tirinha? Além dessas questões poderiam ser discutidas as expressões utilizadas nos balões de fala, interjeições, e as exclamações duplas e o uso do imperativo no balão de fala da mãe do aviador.

Essa mesma edição (2014/1) traz, também, no EP 9 – a tirinha *Dia do amigo*<sup>66</sup>, uma pergunta interpretativa sobre o gênero<sup>67</sup> tirinha.



Edição 2014/1 - EP 9 – *Dia do amigo*.

Nela, propõe-se uma reflexão sobre o tema amizade. As perguntas, além de tratarem da temática proposta, requerem do examinando uma interpretação da tirinha, ou do conceito de amizade trazido por ela.

<sup>66</sup> Disponível em: <[https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014\\_1](https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2014_1)>. Fonte: <[www.almanaqueabril.com.br](http://www.almanaqueabril.com.br)>. Acesso em 14 jul. 2020.

<sup>67</sup> Disponível em: <[https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2014\\_1](https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2014_1)>. Acesso em 14 jul. 2020.

Elemento Provocador 9

INEP Educação

## DIA DO AMIGO

O material servirá como elemento provocador de uma interação face a face entre o entrevistador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

**1** Etapa 1 O entrevistador diz ao examinando:

**Por favor, leia este texto e observe a imagem.**  
(O examinando faz isso silenciosamente)

**2** Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

**Qual é a relação entre a data 20 de julho e o conteúdo da tirinha?**

**3** Etapa 3 Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador faz perguntas como:

1. O que os números 767 e 768 representam?
2. Comente sobre o conceito de amizade representado na tirinha.
3. Qual você imagina ser o propósito da tirinha?
4. Para você, o que significa ser um amigo de verdade?
5. Em sua opinião, como as redes sociais influenciam as relações de amizade?
6. Você participa de alguma rede social? Que usos você faz dela?
7. Qual é o seu critério para convidar ou aceitar convites de amizades em redes sociais?

Edição 2014/1 – RIFF - EP 9 – *Dia do amigo*.

A discussão restringe-se a interpretar o texto, a reflexão proposta, pressupondo que o examinando reconhece que uma tira traz uma reflexão crítica ou questionamento da vida cotidiana, ou seja, conhecimentos de mundo e de léxico para debater o tema quando pergunta, na questão 2, sobre seu propósito. Nas questões subsequentes, há um debate sobre a amizade online, a partir de uma rede social, previamente lida na tirinha. Consideramos as questões muito pertinentes. Julgamos, contudo, que poderiam ser exploradas as imagens não verbais, a gradação quadrinho a quadrinho, que mostra apenas um diálogo esperado e a solidão vivenciada pelos personagens, bem como a

apatia e a indiferença na fala de um deles com a expressão “tanto faz”. Além disso, o examinando poderia falar sobre situações vividas na língua-cultura-alvo ou na língua-cultura de origem, e como vê as semelhanças e diferenças entre as mesmas, por exemplo, se há um dia para celebrar a amizade em sua cultura, se o examinando julga importante celebrá-la e de forma, entre outras questões.

Observamos, ainda, que os dois textos foram retirados de uma mesma fonte online, o *Almanaque Abril*, e podem revelar uma predileção para o trabalho com o gênero tirinha.

Na Edição 2013/2, relativamente ao EP 3 – *Internetês*<sup>68</sup> – a tirinha expõe a temática sobre o uso da língua e a internet. Assim como na tirinha “Mail de transporte”, poderiam ser exploradas questões referentes à associação do tema com substantivos que remetem para outras línguas, ou seja, poder-se-ia associar a palavra “internetês aos vocábulos que designam línguas, como o português, o chinês, e outras, explorando o efeito literário obtido pela criação do neologismo em causa. Da mesma forma, seria ainda possível refletir sobre qual a relação do título do texto e do conteúdo da tira com a intenção crítica que subjaz ao texto.



Edição 2013/2 - EP 3 – *Internetês*.

<sup>68</sup> Disponível em: <[www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2013\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2013_2)>. Fonte do texto: <[www.almanaquebrasil.com.br](http://www.almanaquebrasil.com.br)>. Acesso em: 11 abr. 2021.

## INTERNETÊS

Este material deverá ser usado na condução da interação face a face entre o entrevistador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

1

Etapa 1 O entrevistador diz ao examinando:

**Por favor, observe esta imagem e leia o texto.**

(O examinando faz isso silenciosamente)

2

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

**O que você entende por internetês?**

3

Etapa 3 Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador faz perguntas como:

1. Qual foi a reação do professor? Comente.
2. Se você fosse o professor o que você faria?
3. Na sua opinião, qual a intenção do autor deste material?
4. Qual é a sua opinião sobre o uso do internetês?
5. Como você acha que o ensino de línguas na escola deve lidar com o internetês?
6. Como você escreve as mensagens que você envia pela *internet*?
7. Como as pessoas do seu país usam a sua língua na *internet*?
8. No seu país, há uma preocupação com as consequências do uso diferenciado da língua na *internet*? Comente.

Edição 2013/2 – RIFF - EP 3 - *Internetês*.

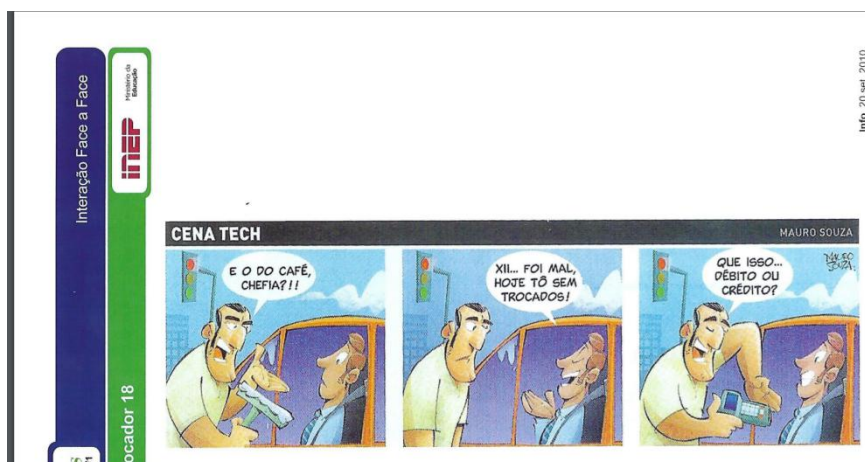
Apesar de trazer esta temática, no entanto, não são exigidas respostas relativas ao gênero em questão, ou seja, que tirinhas trazem questões que tocam a sociedade atual, e que geram reflexão sobre o assunto, além de perguntas sobre como o tema é abordado ou está presente na cultura de origem. Seria importante serem feitas questões sobre interpretação da linguagem trazida (da internet), seu significado e uso, tais como as abreviações, o símbolo *kkk* (que representa o som de uma gargalhada), bem como o uso inadequado do verbo ‘achar’ (que na linguagem da internet se usa com ‘x’ e ‘aum’ para



substituir o ‘ão’). Assim, mais uma vez confirmamos nossa hipótese de que o texto literário pode trazer questões linguísticas, de língua em uso, autênticas, e que inclusive poderiam nivelar a proficiência linguística, comunicacional, contextual, e que só trazem mais valia às avaliações dependendo de como forem trabalhados.

Além disso, os textos literários permitem que sejam inventadas e descobertas novas palavras, ou seja, a linguagem por eles promovida propicia que exerçamos e acessemos nossa criatividade linguística e movimentos característicos da língua em uso, que são processos característicos das artes, entre elas a literatura.

Na Edição **2012/1**, o EP18 traz uma tirinha sobre tecnologia (*Cena Tech*)<sup>69</sup>.



Edição **2012/1** - EP18 – *Cena Tech*.

<sup>69</sup> Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2012\\_1-1/view](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2012_1-1/view)>. Fonte do texto: *Info* (set, 2010).

## Elemento Provocador 18

## Cena Tech

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

## Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.  
(O examinando faz isso silenciosamente)

## Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador diz ao examinando:

Fale sobre a história contada no texto.

## Etapa 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

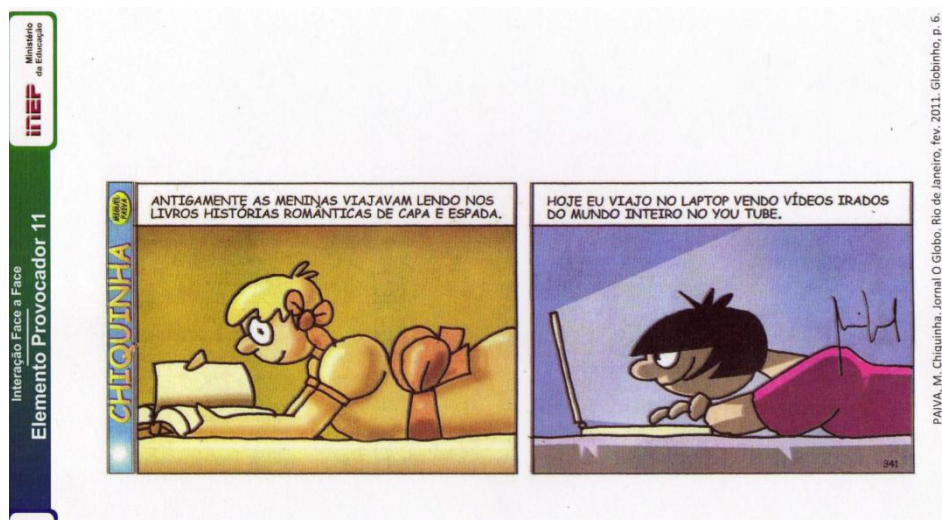
1. Na sua opinião, o que o limpador de parabrisa pretende com a pergunta "E o do café, chefia?!!"
2. Na sua opinião, como seria o final da história?
3. Em seu país, é comum que motoristas sejam abordados no semáforo? Com que finalidade?
4. Você considera natural que alguém utilize uma máquina de cartão de crédito para receber pagamento por trabalho informal? Explique sua opinião.
5. Você costuma pagar por serviços informais oferecidos na rua? Por quê?
6. Em seu país, como as pessoas costumam reagir ao serem abordadas na rua por trabalhadores informais?

Edição 2012/1 – RIFF - EP18 - *Cena Tech*.

Apesar desta ser a temática, não se comenta, entretanto, nenhuma característica ou alguma interpretação sobre o gênero<sup>70</sup>, por exemplo, o aspecto de trazer à tona um tema do dia a dia, a linguagem informal que pode ser veiculada, uma vez que opta por personagens “reais”, que poderiam ser identificados na sociedade. Além disso, retrata uma cena tipicamente brasileira, ou seja, um traço que marca o contexto do país, suas possíveis situações e fatos, por exemplo, um limpador de vidros, conhecido também como ‘flanelinha’. Bem como toda a linguagem informal (e [dinheiro] o do café, **chafia?**; **Foi mal**, hoje **tô** sem trocados! **Que isso** (o que é isso), as interjeições (‘xii’), recorrentes em tirinhas, poderiam contribuir para uma avaliação do texto mais pormenorizada, até mesmo em nível de proficiência, como já dissemos anteriormente. Assim, textos como este têm potencial para o trabalho em exames de proficiência, pois podem engendram inúmeros efeitos de sentido, podem trazer jargões, vocabulário típico de nativos, e, conseqüentemente, requisitarem conhecimento da cultura e diferentes graus de proficiência, e não apenas a associação com o país ou a cultura de origem do examinando.

<sup>70</sup> Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/copy\\_of\\_2012\\_1](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/copy_of_2012_1)>. Acesso em: 11 abr. 2021.

Na edição 2011/2, o EP11 – a tira *Chiquinha*<sup>71</sup> não explora as características do gênero, usando-o, apenas, como propulsor de uma discussão sobre a leitura nos contextos atual e no passado.



Edição 2011/2 - EP11 – *Chiquinha*.

<sup>71</sup> Idem. (Miguel Paiva, livros versus computador, Jornal *O Globo*, fev. 2011).

### Elemento Provocador 11

#### O livro e o computador

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

#### tapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.  
(O examinando faz isso silenciosamente)

#### tapa 2

Pós aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

Descreva as duas imagens?

#### tapa 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Explique a diferença entre a leitura em papel e a leitura na tela.
2. Na segunda imagem, o que você entende por “vídeos irados”?
3. Você acredita que o livro impresso pode deixar de existir um dia? Comente.
4. Na sua opinião, quais são as vantagens e as desvantagens da utilização de novas tecnologias na leitura?
5. No Brasil, o *youtube* tem um grande alcance entre os jovens. E como é no seu país?
6. Há um ditado em língua portuguesa que inspira a tirinha: “**quem lê, viaja**”. Justifique a sua resposta.

Edição 2011/2 – RIFF - EP11 – *Chiquinha*.

Nesse sentido, consideramos que poderiam ser explorados outras potencialidades do texto, como aspectos imagéticos/não verbais, que a imagem traz, (as vestimentas, cabelos, das meninas “de antigamente” e das meninas de “hoje”, bem como as expressões e gírias utilizadas (“capa” e “espada *versus* “viajo no laptop” e “irado”), por exemplo. Também poderiam ser questionados sobre a personagem principal, ou seja, quem das duas é Chiquinha e por quê, ou seja, qual “fala” pode ser associada à personagem e em que quadrinho. Podemos perceber, também, o uso dos provérbios, como processos característicos de usos lúdicos e estéticos da língua, dos usos do dia a dia e à sua aproximação à literatura.

Além disso, na última questão, quando a pergunta traz a expressão “quem lê, viaja”, não se sabe ao certo o que se quer com o enunciado, mas a questão poderia girar em torno das frases ditas pelas personagens “as meninas viajavam lendo nos livros...” e “viajo lendo no laptop...”, para que os examinandos comparassem-nas com outra que já ouviram e, assim, chegassem à expressão “quem lê, viaja” e associarem-na com outra que tenha o mesmo sentido em seu país/cultura.

### 3. História em Quadrinhos (HQ)

Segundo Costa (2008), o gênero História em Quadrinhos (HQ) também, como os tira/tirinha ou cartum/charge, pode propor ao leitor uma relação com assuntos da realidade e, ainda, levar à reflexão e estimular a crítica dos tempos atuais. Em termos de avaliação de proficiência, esse gênero contribui para a própria noção de competências integradas no exame Celpe-Bras, pois essas HQ são textos que requerem interpretação da linguagem verbal e da não verbal, e, também, compreensão escrita e global.

Em 2017/2, o EP18 traz um texto de uma história em quadrinhos com tema relacionado à meritocracia, aos privilégios e à desigualdade entre pessoas – com o título *Mesmas oportunidades?* – Quadrinhos - Revista Fórum.

2017-2



(O participante faz isso silenciosamente)

**Etapa** Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

**2** De que trata o material?

**Etapa** Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

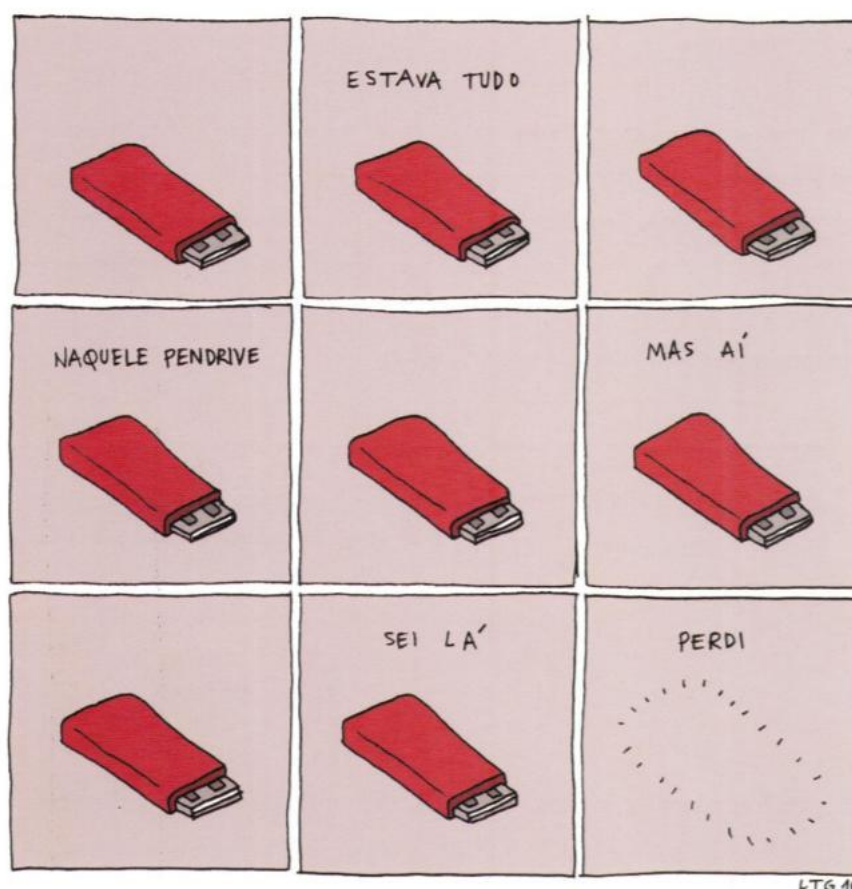
**3**

1. Descreva a infância e a adolescência vividas por Richard e por Paula.
2. Você vê alguma relação entre as diferenças na infância e adolescência de Richard e Paula e as posições sociais que alcançaram na vida adulta? Comente.
3. Você concorda com a última fala de Richard? Por quê?
4. Pessoas nascidas em condições sociais privilegiadas serão necessariamente mais bem sucedidas? Explique.
5. Pessoas como a Paula podem alcançar posições profissionais mais valorizadas socialmente? Comente.
6. Quais os principais tipos de desigualdade existentes no mundo atual? De que forma podemos combatê-las?
7. Para você, quais são os fatores que mais geram desigualdade social? Explique.
8. Em seu país, há muita desigualdade social? Comente.

A exploração das perguntas no RIFF conduz para uma discussão muito detalhada do tema, e não explora os potenciais do gênero HQ, tais como o apelo para refletirmos sobre questões atuais, sociais, apesar de o texto ter se aprofundado em um tema importante, ou seja, a temática sobre mesmas oportunidades. Como dissemos anteriormente, gêneros como as HQ, as charges e cartuns podem denunciar situações sociais e apontar para a necessidade de se repensar a realidade. Esta situação que foi caricaturada nesse texto traz uma temática que faz muito sentido para o contexto do país promotor do exame, mas também poderia refletir outro país que estivesse representado pelos examinandos nessa avaliação. As questões propostas aos candidatos podem fazer alusão ao título, para que ao avaliando reflita sobre a pergunta lançada por esse EP, mesmas oportunidades?, uma vez que todas as questões do RIFF apontam para a discussão do aspecto social por trás desse texto.

Além disso, poderiam ser discutidos aspectos não verbais da história em quadrinhos, como os balões de fala, com as expressões ditas pelas personagens, a expressão idiomática “Entregar algo de bandeja”, as reações das personagens, as faixas amarelas, que explicam o contexto dos dois, entre outros elementos.

A Edição 2017/1 contemplou o EP 9 – História em Quadrinhos (HQ) – intitulada “Estava tudo naquele pendrive”<sup>72</sup>.



Edição 2017/1 - EP9 - “Estava tudo naquele pendrive”

<sup>72</sup> Disponível em: <[https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2017\\_1](https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2017_1)>. (Texto original em: [www.revistasamba.blogspot/quadrinha445](http://www.revistasamba.blogspot/quadrinha445)). Acesso em: 14 jul. 2020.

**Etapa** Diga ao participante:

**1**

**Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.**  
(O participante faz isso silenciosamente)

**Etapa**

Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

**2**

**Por favor, comente o material.**

**Etapa**

Para dar ao participante a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do participante.

**3**

1. Em sua opinião, como as pessoas deveriam se prevenir dos prejuízos da perda de um *pendrive* com informações importantes?
2. Quais as consequências mais graves que a perda de um *pendrive* pode trazer?
3. De que arquivos você sentiria mais falta caso perdesse seu computador pessoal?
4. Qual é a sua opinião sobre a relação entre a evolução dos aparelhos eletrônicos e o armazenamento de dados?
5. Você já passou pela experiência de perder informações valiosas? Como foi?
6. Em sua opinião, quais são as maneiras mais seguras de guardar suas informações pessoais?
7. Quanto tempo você dedica à organização de seus dados pessoais?
8. Em seu país, como funcionam as leis de controle ao acesso às informações pessoais?

Edição 2017/1 – RIFF - EP9 - “Estava tudo naquele *pendrive*”

Percebemos, na análise das questões do RIFF<sup>73</sup>, que o texto serviu apenas para explorar a interpretação do tema, que é subentendido na exploração das perguntas, o texto não é necessário para o assunto que se quer trabalhar. Nesse caso, a exploração do gênero HQ contribuiria com o entendimento do texto, uma vez que poderia ser interpretado, por sua linguagem não verbal, e também pela compreensão de expressões do dia a dia, “mas aí” e “sei lá”, típicas da linguagem coloquial, e um recurso estilístico presente em HQ. Além disso, as perguntas seriam mais relevantes se não precisassem repetir o que pode ser interpretado pelo texto, por exemplo, o que aconteceu no último quadrinho, o que foi perdido, e o que a imagem representa, ou seja, a não repetição da imagem do *pendrive* leva o leitor a perceber que não há mais um *pendrive* ali. Ou seja, o

<sup>73</sup> Disponível em: <[https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2017\\_1](https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2017_1)>. Acesso em: 14 jul. 2020.



sentido pode ser construído pela linguagem não verbal presente nos quadrinhos. Além disso, os examinandos poderiam ser levados a questionarem se, em uma HQ, cada quadrinho depende de outro, ou seja, se são interdependentes, ou, pelo contrário, se teriam sentido sozinhos.

Na edição, 2011/2, o EP10 – *Brincando com o celular*<sup>74</sup> (sem fonte, considerada pela comissão organizadora do exame como uma HQ) traz esse gênero literário, definindo-o em sua primeira questão como HQ, sem explorá-lo propriamente, mas exigindo sua interpretação<sup>75</sup> (“O que aconteceu na história em quadrinho(s)”). As demais questões divagam sobre o uso do celular, e, a última delas, sobre o seu uso na cultura de origem do examinando.



Edição 2011/2 - EP10 – *Brincando com o celular*

<sup>74</sup> Disponível em:< [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2011\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2011_2)>. (Texto sem fonte original). Acesso em: 14 jul. 2020.

<sup>75</sup> Disponível em:< <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2011-2/view>>.

**Elemento Provocador 10****Brincando com o celular**

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

**Etapa 1**

O aplicador diz ao examinando:

*Por favor, leia este texto e observe a imagem.*  
**(O examinando faz isso silenciosamente)**

**Etapa 2**

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que aconteceu com a personagem da história em quadrinho?

**Etapa 3**

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Qual a sua opinião sobre o uso do telefone celular no trânsito?
2. Em que situações as pessoas não devem usar o celular? Por quê?
3. Além de ser um telefone, os celulares possuem outras funções. Quais são as mais utilizadas pelas pessoas?
4. Na sua opinião, em que situações o celular é realmente necessário?
5. Você conhece alguém que não consegue viver sem o celular? Fale sobre essa pessoa.
6. No seu país, existe alguma lei restringindo o uso do celular? Fale sobre isso.

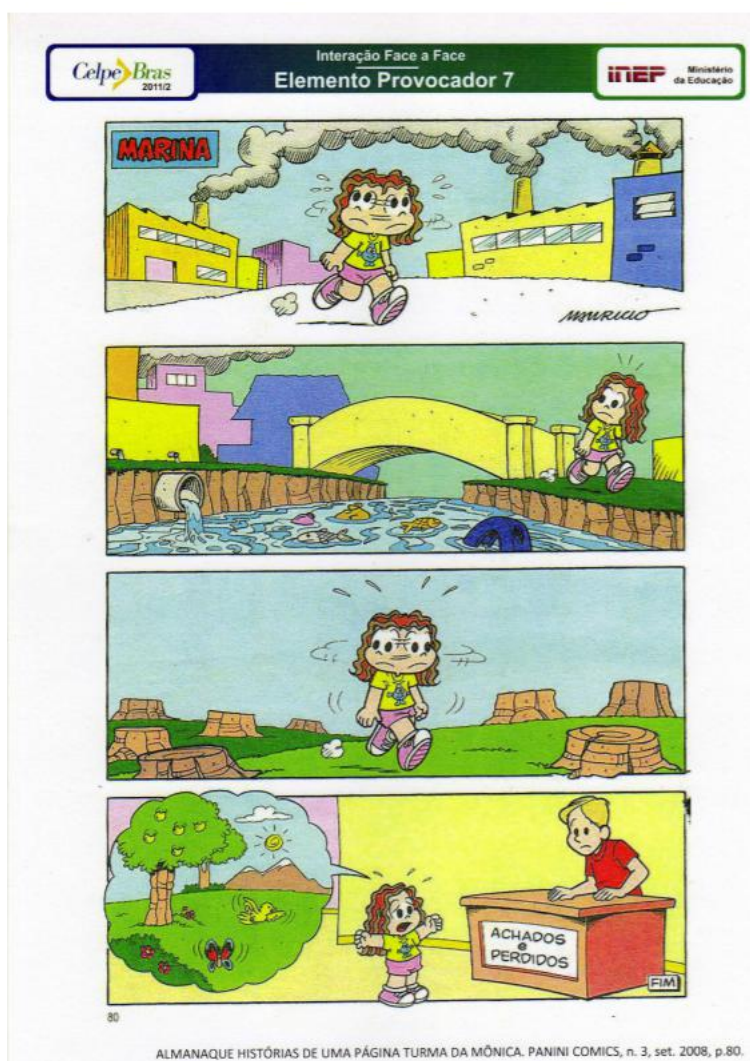
Edição 2011/2 - RIFF - EP10 – *Brincando com o celular*.

Percebemos que neste texto o título não foi explorado, uma vez que, assim como os demais títulos, os sentidos expressos poderiam ser mais aprofundados, levando, por exemplo, os examinando a perceberem as possibilidades da palavra “brincar” nesse contexto e a implicação para o que se sucedeu na HQ; além disso, quais seriam os demais sentidos engendrados pelo verbo brincar e se este escolhido para o título é denotativo ou conotativo, aproveitando das potencialidades literárias deste texto.

O gênero HQ poderia ser mais bem aproveitado, ainda, quanto às expressões da personagem, ou seja, como ela ficou após o acidente, ou seja, a linguagem não verbal em cada quadrinho (se percebem a mudança de ambiente, no contexto da HQ - no trânsito e no quarto de um hospital), que contribuem para a interpretação do que se passa, não requerendo o conhecimento linguístico ou mesmo dos balões de fala. Além disso, poderiam ser exploradas as falas da personagem, como a repetição de uma estrutura usada no primeiro quadrinho (“Legal! EU posso ver meu e-mail no...”) para o segundo quadrinho e o que ela possibilita perceber, e também os propósitos desta repetição neste segundo quadrinho e se há uma mudança de postura por parte da

personagem ou do leitor, ou seja, há inibição para a reflexão da leitura do e-mail no celular e o que esta ação causou? Também poderiam ser engendradas análises do que esta ação pode acarretar para os demais, para as vítimas de uma atitude inadequada, bem como questões como a civilidade, a responsabilidade no trânsito, quais penalidades deveriam ser aplicadas em casos como o representado pela HQ, como aconteceria no país de origem do examinando, entre outras questões.

Nessa mesma edição, **2011/2**, quanto ao EP 7 – *Achados e perdidos*<sup>76</sup> – observa-se a HQ da personagem Marina, *Turma da Mônica*, sobre desmatamento.



Edição **2011/2** – EP 7 – *Achados e perdidos*.

<sup>76</sup> Disponível em: <[www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2011\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2011_2)>. (*Almanaque*, histórias de uma página, Turma da Mônica, 2008, p. 80).

### Achados e Perdidos

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

#### Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

Por favor, leia este texto e observe a imagem.  
(O examinando faz isso silenciosamente)

#### Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

O que você entende por "achados e perdidos"?

#### Etapa 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Que problemas são apontados nos quadrinhos?
2. Considerando os problemas apresentados, qual exige, em sua opinião, soluções urgentes? Justifique.
3. Na sua opinião, com que idade devemos começar uma educação ambiental?
4. O que você pensa a respeito da inclusão de uma disciplina sobre preservação ambiental no currículo escolar?
5. Em que espaços, além da escola, a educação ambiental pode ser promovida? De que maneira?
6. Fale um pouco sobre os problemas ambientais em seu país?

Edição 2011/2 – RIFF - EP 7 – *Achados e perdidos*.

A discussão dessa HQ requer a interpretação dos quadrinhos na pergunta 1, por exemplo, ao questionar “Que problemas são apontados nos quadrinhos?”. Esta pergunta demonstra que há, em textos como esse, linguagem não verbal que pode ser explorada. Contudo, as questões engendradas por este EP não reforçam as possíveis respostas, ou seja, aos avaliadores não é sugerido tratar, quadrinho a quadrinho, de questões como a poluição gerada pelas indústrias e geradores, a contaminação dos rios e da vida aquática pelos objetos e pelo lixo deixado pela humanidade e o desmatamento. A terceira questão faz pensar como resposta a idade da personagem Marina, que poderia, também, estabelecer uma relação com esta pergunta e ser requerida na interação. Entretanto, as demais questões poderiam perscrutar a feição da personagem frente ao que vê, por que o seu rosto parece ‘embaralhado’, o que ela gostaria de achar segundo o penúltimo quadrinho, e também explorar os elementos naturais resgatados por Marina e que compõem a interpretação do não verbal. A última pergunta, como de costume, é voltada para a cultura de origem do interlocutor, para a sua relação com o tema, ou seja, os

problemas ambientais do país do examinando, mas poderia ser ainda sobre a educação ambiental, como fazer para conscientizar crianças e jovens, que poderia ser a própria linguagem expressa pelos gêneros literários, como essa HQ apresentada, ou seja, a metalinguagem utilizada por meio de um texto para se chegar à educação ambiental, à conscientização a partir do letramento, e o que a expressão “achados e perdidos” significa e os seu significados possíveis. Nesse caso, a linguagem verbal ajuda na compreensão do propósito do texto, outra questão importante para justificarmos a escolha por mais textos como esse.

A edição **2010/2**, EP11, trouxe a HQ<sup>77</sup> do personagem Cebolinha, de Maurício de Sousa. O trabalho com esse gênero é muito explorado no exame Celpe-Bras.



Edição **2010/2** - EP11 – *Cebolinha*.

<sup>77</sup> Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2010\\_2/view](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2010_2/view)>. Acesso em: 14 jul. 2020.

De início, há perguntas sobre o hábito da leitura de uma HQ para que o examinando fale sobre tal questão. O que se desprende de uma pergunta como essa é que o interlocutor conhece o gênero. As demais questões circundam sobre os personagens da HQ, e, também sobre os de outras HQs, sendo que os examinandos podem referir-se aos de sua cultura ou de outros da própria língua-alvo. Outras questões são, ainda, referentes ao público-alvo desse gênero, e também sobre a temática proposta, se elas se dirigem a um público específico. As demais questões discutem o caráter educativo das HQs, bem como seu caráter de denúncia, questionamento e reflexão.

### Cebolinha

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

#### Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

*Por favor, leia este texto e observe a imagem.*

**(O examinando faz isso silenciosamente)**

#### Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

*Você tem (ou já teve) o hábito de ler histórias em quadrinhos?  
Fale sobre isso.*

#### Etapa 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. *Você conhece os personagens dessa história em quadrinhos? Conte um pouco o que sabe sobre eles.*
2. *Você conhece algum outro personagem de história em quadrinhos? Quais?*
3. *Histórias em quadrinhos são sempre para crianças? O tema da história apresentada é infantil? Comente.*
4. *Você acredita que histórias em quadrinhos podem ser um meio de educar crianças e jovens? Por quê?*
5. *Qual é a denúncia veiculada pela história que você acabou de ler?*
6. *Em seu país, as histórias em quadrinhos costumam ser usadas com propósito educativo?*

Esse EP é um exemplo das várias possibilidades de trabalho com o texto literário, uma vez que contempla sentidos múltiplos<sup>78</sup> e, além de questionar sobre a leitura do texto, convida-nos a refletir sobre o papel de uma HQ, ou seja, problematizar sobre temáticas contemporâneas e sobre as personagens, que são parte integrante de diferentes histórias e culturas. No entanto, a escolha pelas personagens da *Turma da Mônica* é recorrente no exame Celpe-Bras, mas reflete uma opção circunscrita no eixo infanto-juvenil, e do sul e sudeste do Brasil, ou seja, em uma opção mais regional. Percebemos que textos como esse são constantemente propostos no Celpe-Bras. Para que os professores preparem os futuros examinandos para este exame, é necessário importante discutirem como podem interpretar textos como esse. Consideramos, entretanto, que outros personagens de histórias em quadrinhos poderiam ser trazidos aqui, tais como *Armandinho* (trazido uma vez neste exame), *A Turma do Xaxado*<sup>79</sup>, *Suria*<sup>80</sup>, entre outras.

Somado a essas questões, poderiam ser sugeridas perguntas sobre a interpretação do texto, a poluição e o lixo no rio, e as causas dos mesmos, bem como a expressão dita por Cebolinha, o que as palavras “maluco” e “balde” significam e o que sugerem e as expressões faciais deste personagem: a surpresa, no último quadrinho, ao perceber que também acabou por pescar em um balde, devido à quantidade de lixo que encontrou no rio e, por isso, a retomada da ação vista no primeiro quadrinho. Estas retomadas são típicas de histórias em quadrinhos e tirinhas, pois o sentido de um quadrinho depende do outro, ou seja, são interdependentes, assim como a linguagem verbal depende muitas vezes da escrita e, assim, o sentido é estabelecido quando há alinhamento entre si. Além disso, os examinandos poderiam ser questionados sobre o hábito de pescar em seus países de origem, se já pescaram lá ou no Brasil, entre outras questões.

#### 4. Poema

A Edição **2012/2**, relativamente ao EP6<sup>81</sup>, apresenta aos examinandos o poema *Das Utopias*, do escritor brasileiro Mário Quintana.

Percebemos que, em uma década do exame Celpe-Bras, este foi o único gênero canonicamente literário a ser selecionado, ou seja, uma composição poética, que pode

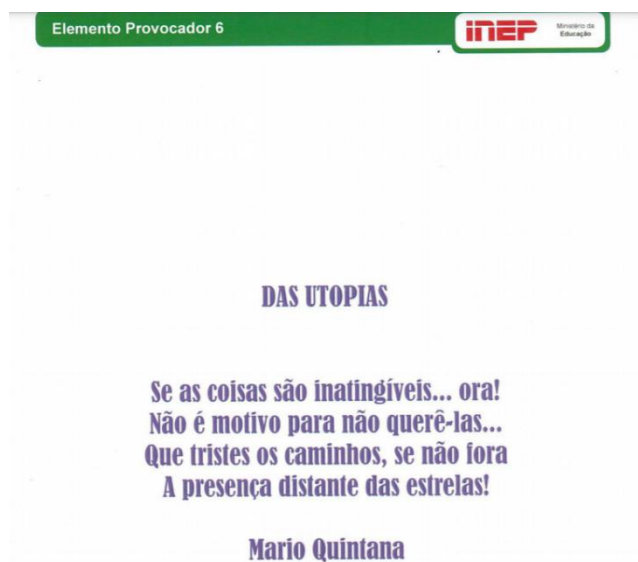
<sup>78</sup> Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2010-2/view>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

<sup>79</sup> Disponível em: <[www.turmadoxaxado.blogspot.com/2008/12/conhea-turma-do-xaxado.html](http://www.turmadoxaxado.blogspot.com/2008/12/conhea-turma-do-xaxado.html)>.. Acesso em: 27 abr. 2021.

<sup>80</sup> Disponível em: <[www.devir.com.br/suria-a-garota-do-circo/](http://www.devir.com.br/suria-a-garota-do-circo/)>. Acesso em: 27 abr. 2021.

<sup>81</sup> Disponível em: <[https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parcial/2012\\_2](https://plone.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parcial/2012_2)>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ter rimas e tamanho variável. Poderiam ser trabalhados outros poemas com a mesma extensão ou ainda trechos de outros poemas que representam não somente um autor do modernismo, mas de outras épocas literárias, dando conta da diversidade da literatura por meio de exemplares como o cordel, as letras de música etc.



Edição 2012/2 - EP6 - *Das Utopias*.

A partir deste gênero literário clássico, são feitas perguntas no RIFF<sup>82</sup> sobre o poema, que se dirigem à interpretação do texto, mas, também, ao significado do título, no contexto apresentado, bem como questões referentes à cultura do examinando. Podemos notar que os termos poema e poeta aparecem no RIFF. Assim, espera-se que o interlocutor conheça esse léxico, bem como partes constituintes do texto. O gênero literário poderia ser mais explorado, perguntando-se, por exemplo, sobre que outros poemas e autores (além de Quintana) o examinando conhece; quais os poetas em língua portuguesa que conhece? O que é importante na composição e leitura de um poema (sonoridade, rimas, sentimento), entre outras questões, que podem variar para se definir, inclusive, o nível de proficiência na língua, por exemplo, ao se estabelecerem relações de intertextualidade com outros poemas. Nesse caso específico, o poema motivou diversas perguntas interpretativas, e poderia aludir a questões filosóficas, existenciais. Assim, percebemos que os textos literários engendram provocações, alusões, debates e ampliam o léxico, o conhecimento de mundo dos leitores e provocam um deleite após a sua leitura. Além disso, a última questão, que apela para a língua-cultura do examinando,

<sup>82</sup> Disponível em: < [http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2012\\_2/view](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2012_2/view)>. Acesso em: 15 jul. 2020.



pode estabelecer um paradoxo do que são desejos atingíveis e inatingíveis nas culturas que este tem contato e por que acredita que sejam inatingíveis em cada contexto.

#### Das utopias

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

#### Etapa 1

O aplicador diz ao examinando:

*Por favor, leia este texto.*  
(O examinando faz isso silenciosamente)

#### Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando:

De que trata este poema?

#### Etapa 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. O que você entende por "utopias"?
2. O que você entende por "coisas inatingíveis"?
3. Na sua opinião, por que as pessoas desejam coisas inatingíveis?
4. No texto, o poeta afirma que a vida ficaria mais triste sem as coisas inatingíveis. Você concorda com ele? Por quê?
5. Na sua opinião, é possível estar completamente satisfeito com o que já se tem?
6. Você deseja algo inatingível? O quê?
7. Na sua opinião, tudo o que parece inatingível realmente é?
8. Você já alcançou algo que parecia inatingível? Como foi?
9. Na sua cultura, quais são os desejos inatingíveis mais comuns?

Edição 2012/2 – RIFF - EP6 - *Das Utopias*.

Os textos literários contemplados pelo exame Celpe-Bras na década analisada representam uma pequena parte perto das inúmeros textos literários possíveis. Consideramos que o repertório possa ser muito diversificado dado à multiplicidade de contextos a que temos acesso atualmente e que a literatura venha a ser o amálgama para manter os avaliandos e avaliadores motivados a conhecerem todo o conhecimento que circunda a língua, seja em termos de fruição estética, de suas funções culturais e históricas.

Como pontua Evaristo (2020), precisamos apontar para a diversidade dos textos, não só de seus conteúdos potenciais, mas da própria prática da escrita. Como pertencemos a espaços multiculturais, multiétnicos, os textos literários não podem ser representados por uma autoria, por uma voz (muitas vezes masculina e *standard*), ela tem que ter diversidade (inclusive, o(s) modo(s) diferente(s) de apropriação da língua -

não só tendo em conta os registros acadêmicos, mas considerando os periféricos também).

Corroboramos Evaristo quando pontua que há certos padrões acadêmicos literários que não atingem nem os que fazem parte deste meio. Portanto, assim como a autora citamos a literatura de cordel, os repentistas, as letras de canções, entre elas o rap, o funk e outros gêneros musicais marginalizados. Pelo prisma que enxergamos, muitas vezes, são nessas criações literárias que as palavras assumem formas mais dinâmicas e tangíveis, acessíveis. Muitas vezes, a realidade dos exames está muito distante do que os alunos estão acostumados em seus países. Assim, como elucida Evaristo (2021, p. 1)

[...] a literatura, como a arte, é um lugar de conforto, um lugar de desaguar as angústias pessoais e coletivas. (...). A literatura tem esse poder, é o lugar de esperar. Em termos pessoais e em termos coletivos, porque na medida que uma obra sai de uma criação individual e atinge, convoca o coletivo, esse coletivo fica sensibilizado (...). É, então, um lugar de encontro, de tomada de consciência. Mais do que nunca, a literatura hoje, como a arte, oferece essa possibilidade de perdermos a nossa dureza e nos tornarmos mais comprometidos com a nossa vida e com a vida do entorno, do coletivo.<sup>83</sup>

#### 6.1.1.2 Análise das propostas relativas à Parte Escrita do Celpe-Bras

Nesta segunda subseção da análise, ressaltamos que, para esta parte, são reservados menor número de gêneros textuais literários. Consideramos que seja devido à composição da parte escrita, que propõe quatro textos para serem analisados, e não vinte (20) EP como na parte oral. E, quando o exame recorreu a estes textos, foi somente nas tarefas III e IV, por meio de textos escritos. Julgamos, contudo, que os textos literários poderiam enriquecer também a parte escrita do exame, por meio da inclusão de crônicas, adivinhas, poemas, canções e lendas ou mitos que só têm a contribuir para uma avaliação mais diversa e culturalmente representada.

A seguir, trazemos um quadro descritivo dos gêneros textuais relativos à parte escrita do exame em um quadro sintético, com anos e edições do exame, bem como o propósito do trabalho e seu suporte, confrontamos nossas análises com as categorias de gênero utilizadas pelo *Avalia*<sup>84</sup>. Portanto, algumas delas são iguais às selecionadas pelo grupo, mas algumas destoam de suas classificações.

<sup>83</sup> Entrevista concedida ao jornal *Correio 24 horas* em 18/02/2021. Disponível em: <[www.correio24horas.com.br/noticia/nid/o-povo-deve-se-apossar-da-literatura-como-um-direito-diz-conceicao-evaristo/](http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/o-povo-deve-se-apossar-da-literatura-como-um-direito-diz-conceicao-evaristo/)>. Acesso em: 25 abr. 2021.

<sup>84</sup> Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/grupoavalia/>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

<b>Edição</b>	<b>Input</b>	<b>Propósito da Produção Escrita</b>	<b>Suporte</b>	<b>Descrição Tarefa</b>
<b>2014/1</b>	<b>Crônica</b>	Texto narrativo	Revista	Escrita de um texto narrativo no ponto de vista de um dos personagens, posicionando-se sobre o uso da tecnologia.
<b>2012/2</b>	<b>Crônica</b>	Carta ao leitor	Jornal	Escrita de uma carta ao leitor sobre a crônica lida.
<b>2010/1</b>	<b>Crônica</b>	Carta para um jornal	Jornal	Escrita de uma carta para o jornal que veiculou a crônica.

*Tabela 2 - Descrição de Tarefas Parte Escrita do Celpe-Bras (2009 a 2018)*

Como dissemos anteriormente, após essa classificação, fizemos uma breve análise dos gêneros constantes na tabela 2. Os comentários que virão a seguir trazem sugestões a partir da leitura crítica do gênero textual crônica, que serviu de *input* para a produção de uma das tarefas das quatro (4) aplicadas na Parte Escrita do Celpe-Bras entre os anos de 2009 e 2018. Assim, esses textos fomentaram a produção de outro gênero textual, ou seja, não foram o propósito da escrita, mas um input.

Na versão **2014/1**, é requisitado aos examinandos a leitura da crônica *GPS*<sup>85</sup> (revista *IstoÉ*), do compositor Zeca Baleiro, como mote para a produção escrita de um texto narrativo no ponto de vista de um dos personagens da crônica, posicionando-se sobre o uso da tecnologia no mundo atual.

<sup>85</sup> Disponível em: <[www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2014\\_1](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2014_1) - p. 9>.

Como colunista da seção "Última Palavra" da Revista IstoÉ, você decidiu escrever um texto colocando-se na posição do taxista mencionado na crônica "GPS", de Zeca Baleiro. No texto, narre a sua versão dos fatos, posicionando-se em relação ao uso da tecnologia na sociedade atual.

**Zeca Baleiro**  
cantor e compositor

Última palavra

## GPS

Entrei no taxi e falei o meu destino.  
– Rua Araribóia, por favor.  
– Araribóia? Espera um minuto!... – rebateu o homem.  
Programou então o GPS e arrancou.  
– Não precisa de GPS, amigo. Sei mais ou menos onde fica. Posso lhe orientar.  
– Ah, não. Não saio mais de casa sem isto – declarou.  
Resmunguei em silêncio. E lá se foi o taxista seguindo seu brinqueidinho falante – "vire à esquerda"; "a 50 metros você vai virar à direita"; "daqui a 300 metros faça o retorno à esquerda"...

De repente, entre uma e outra prosa, vi ele se afastando da direção que eu julgava ser a correta.  
– Amigo, acho que você está na direção contrária.  
Tinha que ter entrado naquela rua à direita, melhor fazer o retorno na frente.  
– Não, não, olha aqui – apontou pra geringonça, orgulhoso como ele só. É esse mesmo o caminho.  
Cociei a cabeça irritado. Embora eu não soubesse exatamente qual trajeto a seguir, sabia que aquele caminho que ele fazia era estupidamente mais longo e complexo.  
Argumentei mais uma vez, já na iminência de explodir.  
– Moço, desculpe, mas tenho quase certeza que você está fazendo um caminho muito mais longo do que devia.  
– Não esquenta a cabeça não, companheiro. Tô aqui no GPS, ó. Não vou discutir com a tecnologia.  
Sim, eu havia ouvido aquilo. E mais que uma frase de efeito de



*Conheço pessoas que não se deslocam mais à esquina para comprar pão sem que façam uso de GPS, Google Maps e o escambau*

um chofer de praça, aquilo era uma senha que explicava muita coisa, talvez explicasse até toda uma época. O sujeito deixava de lado sua inteligência (se é que a tinha), a experiência de anos perambulando a bordo do seu táxi pelas quebradas da cidade e o próprio poder de dedução para seguir uma engenhoca surda e cega – mas "tecnológica" – sem questioná-la, e sem que eu também pudesse fazê-lo.

Não quero parecer um dinossauro (embora por vezes eu inevitavelmente pareça), mas sempre defendi um uso inteligente, comedido e crítico dos apetrechos eletrônicos. Conheço pessoas que, por comodidade, condicionamento ou deslumbramento com o novo mundo cibernético, não se deslocam mais à esquina para comprar pão sem que façam uso de GPS, Google Maps e o escambau.

Tenho um sobrinho, um pensador irreverente de botequim, que gosta de dizer o seguinte:

– As rodas de bar ficaram muito chatas depois do iPhone. Ninguém mais pode ter dúvida alguma. Se alguém perguntar: "como é o nome daquele cantor que cantava aquela música?"; ou então: "quem era o centro-avante da seleção de 86?", logo algum bobo alegre vai acessar a internet e buscar a resposta. E aí acabar com a graça, a mágica e o mistério... Não sobra assunto pro próximo encontro.

Outro amigo filósofo de padaria, tem uma tese/profecia tenebrosa sobre o uso sem critério dos tecnobreguetes: Diz ele:

– Num futuro próximo, as pessoas deixarão de ter memória. Para que lembrar, se tudo caberá num HD externo?

É. Faz bastante sentido a tese do meu amigo. Aliás, há tempos não o vejo, o... o... Como é mesmo o nome dele, gente? Anibal, não. Atila, não... É um nome assim meio histórico... Desculpem aí, vou ter que espiar na agenda do meu celular.

Disponível em: [www.istoec.com.br](http://www.istoec.com.br). Acesso em: 24 fev. 2014.

### Parte Escrita – Edição 2014/1 - Tarefa 4 – Crônica GPS

De acordo com Costa (2008), tendo em conta a origem etimológica do termo (que deriva do vocábulo grego "cronos", significando "tempo"), em sua origem, a crônica, como o próprio nome que deriva de cronos, tempo, ela limitava-se ao relato de fatos verídicos, apresentados em ordem cronológica, ou seja, conforme o passar do tempo. No século XIX, os escritores passaram a cultivá-la como representação da vida

política, social e econômica de seu tempo, lidas sobretudo em folhetins e jornais. Recentemente, a crônica ecoa em artigos de jornais, notícias, e abarcando também temas culturais.

A crônica tende a ser um texto que não tem grande extensão, apesar de haver exemplares mais longos. Tem linguagem simples, e tem marcas da linguagem oral. É uma fotografia do cotidiano. É um texto literário produzido para figurar na imprensa, em jornais ou revistas.

Da forma como foi abordada a proposição da tarefa, não se requer uma reflexão aprofundada sobre o texto, mas uma descrição da posição do taxista em relação ao uso das novas tecnologias, visto que, essa crônica refere um ponto de vista pessoal sobre o uso da tecnologia e, assim como outros textos, ou seja, como outras crônicas, traz um ponto de vista sobre uma situação do cotidiano e um fato ou caso ocorrido. Além disso, o texto é propício a levar o leitor a refletir sobre o uso de gírias, traz apelo à linguagem falada, como se estabelecesse um convite para um diálogo com o leitor, através do relato e testemunho propostos no texto, e por meio de perguntas retóricas. No entanto, estas características não foram aproveitadas na proposição da tarefa aos examinandos. Estas questões são inerentes às crônicas e têm grande potencial para serem propostas, sugeridas em um contexto de avaliação. Julgamos que, por meio destes elementos próprios de uma crônica, o examinando poderia ter mais direcionamento ao escrever seu ponto de vista, dessa outra narrativa, o que contribuiria para a compreensão do gênero crônica e, conseqüentemente, da estrutura narrativa, da qual estes textos fazem parte.

Em uma fase mais específica e seletiva da tarefa, ou seja, para distinguir, ainda, níveis de proficiência mais básicos dos mais avançados, poderia ser questionado se a cultura de origem do avaliando partilha, alinha mais a opinião do autor, do narrador ou, pelo contrário, do taxista.

Na edição **2012/2**, há a leitura da **crônica** do escritor brasileiro Affonso Romano de Sant'anna, *A morte do automóvel*<sup>86</sup> para o jornal *O Estado de Minas*, para posterior resposta do examinando por meio de uma **carta ao leitor** do mesmo jornal.

---

<sup>86</sup> Disponível em: <[www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2012\\_2](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2012_2)>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Tarefa 4 | A morte do automóvel

Página 8

Após ler a crônica abaixo, escreva uma carta para ser publicada na seção "Cartas do Leitor" do mesmo jornal, posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor e avaliando a sobrevivência do automóvel no século 21.

O ESTADO DE MINAS • DOMINGO, 17 DE JUNHO DE 2012

8 CULTURA

AFFONSO ROMANO DE SANT'ANNA

"Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21!"

## A morte do automóvel

Eu poderia começar narrando que outro dia peguei meu carro para ir a um evento e fui rodando, rodando, até que no meio do caminho me dei conta de que havia cometido um erro fatal: não deveria ter ido no meu carro, deveria ter pegado um táxi, pois não ia achar estacionamento.

Já que estava a caminho, continuei, cheguei ao lugar do compromisso, e, como previa, não havia jeito de estacionar. Fui olhando as ruas em torno, e nada. Acabei voltando para minha casa, botei o carro na garagem, peguei um táxi e fui ao compromisso.

Mas posso começar esta crônica de outro modo, dizendo: minhas amadas irmãs, meus amados irmãos! Tive uma visão! Como São João na Ilha de Patmos, vi o Apocalipse! Eu vi a morte do automóvel! Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21!

Quando Henry Ford descobriu a linha de montagem e começou a produzir carros em série, foi uma revolução. O indivíduo se afirmava, cada um poderia ter a sua máquina. Isso foi (perversamente) estupendo.

O que veio depois é que se transformou num beco sem saída: qualquer cidade de tamanho médio conhece os desesperadores congestionamentos. Ficamos duas, três, quatro horas presos dentro dos carros.

Aí a engenharia de trânsito entra em cena: muda a mão das ruas, criam pistas só para ônibus e táxis, inventam metrô subterrâneos e de superfície.

Lamento informar que não adiantará. A quantidade de carros jogados nas ruas é maior do que nossa capacidade de abrir ruas, metrô, etc.

O que fazer, já que a indústria automobilística gera (e degenera) centenas de produtos e move a sociedade de consumo?

Na verdade, lhes digo: tudo é provisório. Nossas cidades ainda estão cheias de estátuas de generais a cavalo. Mas os generais não andam mais a cavalo como antigamente, não são eles que comandam o mundo, são os industriais que comandam e estão a cavaleiro dos generais.

Outro dia, vi o engenheiro italiano que inventou o carro que vira helicóptero: cria asas, mas precisa de uma pista de 50 metros para decolar. Portanto, no engarrafamento não funciona. E as ambulâncias continuam buzinando atrás da gente para poderem passar.

Pois lhe afianço: o automóvel chegou ao fim da própria estrada. O desenvolvimento o liquidou. A solução será criada. Qual, não sei! Transporte coletivo? Qual? Redesenho das cidades? Não sei. Mas o automóvel está morto e não sabe. É um veículo individualista, poluidor e se prolifera como barata.

Poderia propor aqui, como naquele filme *Um dia de fúria*, que todos colocassem fogo nos seus carros ou os deixassem apodrecer nas garagens. Mas não devo fazer isso. Temo que um dia haverá engarrafamento tão amplo e total que todos os habitantes das cidades, encurralados, sem poder sair para frente ou para trás, sem poder se alimentar ou beber água, apodrecerão com seus veículos nas artérias enfartadas de nossas imensas e macabras cidades.



ESTADO DE MINAS, 17 jun. 2012 (adaptado).

Parte Escrita – Edição 2012/2 - Tarefa 4 – Crônica *A morte do Automóvel*.

Para uma análise intercultural da temática proposta por essa crônica, percebemos que seu potencial pode ser mais bem explorado. A proposta para esta produção escrita é “[...] escreva uma carta [...] posicionando-se em relação ao ponto de vista do autor e avaliando a sobrevivência do automóvel). No entanto, não é preciso ler o texto para escrever esta produção, uma vez que no “olho” do próprio texto, ou seja, no trecho curto e destacada da crônica pode-se ler “Esse veículo tão maravilhoso quanto desastroso vai morrer no século 21!”. Esta crônica também é um relato pessoal que convida o leitor para mais perto do texto, além de trazer fatos históricos verídicos, crítica social e perguntas retóricas. Poderiam ser usados, no entanto, trechos dessa crônica, uma vez que os examinandos não têm tempo de lê-lo integralmente. Além disso, questões como a fonte do texto, o tipo de veículo publicado e o gênero do texto a ser escrito são importantes para o cumprimento da tarefa. Dessa forma, seria importante que os alunos

percebessem que as crônicas trazem um ponto de vista sobre um fato, uma opinião, mas que as cartas do leitor podem concordar ou discordar do ponto de vista do autor do texto, trazendo, assim como a crônica, um ponto de vista aproximado da realidade, do cotidiano. Além disso, poderia ser questionado aos examinandos como é perspectivado o uso do automóvel em sua cultura de origem. (Veja-se a dicotomia entre países que pouco utilizam os automóveis). Essa crônica traz expressões que poderiam ser assimiladas, vivenciadas em outros contextos, ou seja, em outras culturas. Além disso, poderia ser questionado se os examinandos leem crônicas como essa e se os assuntos abordados nessas trazem temas que preocupam a opinião pública dos leitores dos países de origem, se a linguagem veiculada nelas é acessível, entre outros.

Na Edição **2010/1**, é requerida a leitura da crônica *Carta a um jovem internauta*<sup>87</sup>, do escritor brasileiro Frei Betto, motivando a escrita de uma **carta** (do leitor) para o jornal que a veiculou; porém, mais uma vez, o potencial do gênero crônica poderia ser aproveitado para trabalhar suas especificidades, por exemplo, sua linguagem direta “Sei que você passa horas (...)”, ou conselhos, bem como a opção pela linguagem do dia a dia “injetar utopia na veia”, ou ainda as expressões “navega à deriva” e “borboleteia”, comuns à linguagem oral. Em sua produção, os examinandos devem escrever, assim como em 2012, para o mesmo jornal que veiculou a crônica. Apesar do texto ser mais denso, mais difícil, exige-se mais compreensão leitora dos examinandos, uma vez que pede que o estudante leve em conta a opinião de Frei Betto. Acreditamos que poderiam ser trazidas algumas partes deste texto, e não seu formato integral, uma vez que não se requer dos examinandos uma opinião detalhada.

---

<sup>87</sup> Disponível em: <[www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2010\\_1](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2010_1)>. Acesso em: 14 jul. 2020.

Ler jornais e revistas *online* é um dos seus hábitos. A “Carta a um jovem internauta”, publicada na versão eletrônica do Jornal Estado de Minas, chamou a sua atenção por se dirigir ao público internauta. Levando em conta os argumentos apresentados por Frei Betto, escreva para o jornal, emitindo sua opinião sobre a advertência feita pelo autor.

## CARTA A UM JOVEM INTERNAUTA

Sei que você passa longas horas no computador navegando a bordo de todas as ferramentas disponíveis. Não lhe invejo a adolescência. Na sua idade, eu me iniciava na militância estudantil e injetava utopia na veia. Já tinha lido todo o Monteiro Lobato e me adentrava pelas obras de Jorge Amado guiado pelos “Capitães de areia”.

A TV não me atraía e, após o jantar, eu me juntava à turma de rua, entregue às emoções de filmes juvenis ou sentar com meus amigos à mesa de uma lanchonete para falar de Cinema Novo, bossa nova porque tudo era novo ou das obras de Jean Paul Sartre.

Sei que a internet é uma imensa janela para o mundo e a história, e costume parafrasear que o Google é meu pastor, nada me há de faltar...

O que me preocupa em você é a falta de síntese cognitiva. Ao se postar diante do computador, você recebe uma avalanche de informações e imagens, como as lavas de um vulcão se precipitam sobre uma aldeia. Sem clareza do que realmente suscita o seu interesse, você não consegue transformar informação em conhecimento e entretenimento em cultura. Você borboleteia por inúmeros nichos, enquanto sua mente navega à deriva qual bote sem remos jogado ao sabor das ondas.

Quanto tempo você perde percorrendo nichos de conversa fiada? Sim, é bom trocar mensagens com os amigos. Mas, no mínimo, convém ter o que dizer e perguntar. É excitante enveredar-se pelos corredores virtuais de pessoas anônimas acostumadas ao jogo do esconde-esconde. Cuidado! Aquela garota que o fascina com tanto palavreado picante talvez não passe de um velho pedófilo que, acobertado pelo anonimato, se fantasia de beldade.

Desconfie de quem não tem o que fazer, exceto entrincheirar-se horas seguidas na digitação compulsiva à caça de incautos que se deixam ludibriar por mensagens eróticas.

Faça bom uso da internet. Use-a como ferramenta de pesquisa para aprofundar seus estudos; visite os nichos que emitem cultura; conheça a biografia de pessoas que você admira; saiba a história de seu time preferido; veja as incríveis imagens do Universo captadas pelo telescópio Hubble; ouça sinfonias e música pop.

Mas fique alerta à saúde! O uso prolongado do computador pode causar-lhe, nas mãos, lesão por esforço repetitivo (ler) e torná-lo sedentário, obeso, sobretudo se, ao lado do teclado, você mantém uma garrata de refrigerante e um pacote de batatas fritas...

Cuide sua vista, aumente o corpo das letras, deixe seus olhos se distraírem periodicamente em alguma paisagem que não seja a que o monitor exibe.

E preste atenção: não existe almoço grátis. Não se iluda com a ideia de que o computador lhe custa apenas a taxa de consumo de energia elétrica, as mensalidades do provedor e do acesso à internet. O que mantém em funcionamento esta máquina na qual redijo este artigo é a publicidade. Repare como há anúncios por todos os cantos! São eles que bancam o Google, as notícias, a wikipédia etc. É a poluição consumista mordiscando o nosso inconsciente.

Não se deixe escravizar pelo computador. Não permita que ele roube seu tempo de lazer, de ler um bom livro (de papel, e não virtual), de convivência com a família e os amigos. Submeta-o à sua qualidade de vida. Saiba fazê-lo funcionar apenas em determinadas horas do dia. Vença a compulsão que ele provoca em muitas pessoas.



E não se deixe iludir. Jamais a máquina será mais inteligente que o ser humano. Ela contém milhares de informações, mas nada sabe. Ela é capaz de vencê-lo no xadrez – porque alguém semelhante a você e a mim a programou para jogar. Ela exhibe os melhores filmes e nos permite escutar as mais emocionantes músicas, mas nunca se deliciará com o amplo cardápio que nos oferece.

Se você prefere a máquina às pessoas e a usa como refúgio de sua aversão à sociabilidade, trate de procurar um médico. Porque sua auto-estima está lá embaixo e o computador não haverá de encará-lo como se fosse um verme. Ou sua auto-estima atingiu os píncaros e você acredita que não existem pessoas à sua altura, melhor ficar sozinho.

Nas duas hipóteses você está sendo canibalizado pelo computador. E, aos poucos, se transformará num ser meramente virtual. O que não é uma virtude. Antes, é a comprovação de que já sofre de uma doença grave: a síndrome do onanismo eletrônico.

Frei Betto é escritor, autor do livro de contos “Aquário Negro” (Agir), entre outras obras.

Parte Escrita – Edição 2010/1 - Tarefa 4 – Crônica *Carta a um jovem internauta*.

Além disso, como o texto traz um ponto de vista do autor, poderia ser requerido aqui o conhecimento prévio sobre crônicas e explorada a intertextualidade, seja em seu título, que busca dialogar com o título do livro de Rilke (*Cartas a um jovem poeta*), por exemplo, seja quando o autor aborda paráfrases que o leitor nativo (brasileiro) já conhece, mas outras culturas podem não perceber, pois estão fora de sua experiência cotidiana, de seu repertório. (“O google é meu pastor e nada me há de faltar”, no caso de um examinando que não seja cristão; “lido Monteiro Lobato”, Sartre e outros exemplos). A linguagem cotidiana poderia ser usada para ajudar na escrita da carta do leitor.



(Expressões como “conversa fiada”, “não existe almoço grátis” e demais exemplos do texto que é riquíssimo).

Poderia, ainda, ser requerido que os avaliandos lessem o texto a partir de sua cultura, contrastando a problemática exposta na crônica (a partir de um ponto de vista de um autor brasileiro) com o ponto de vista da cultura nativa do estudante-avaliando, em uma perspectiva intercultural. Sugerimos uma abordagem como **“No seu país, esse texto pode refletir a realidade atual dos internautas? Comente.”**. Levando em conta os argumentos apresentados por Frei Betto, escreva uma carta para o jornal, emitindo a sua opinião sobre a advertência feita pelo autor, **incluindo uma reflexão sobre como essa problemática seria abordada no Brasil e em seu país de origem.**

Este é um exemplo de como o texto literário (crônica) pode ser usado como um instrumento para desenvolver as capacidades de escrita e interculturais dos avaliandos. No entanto, em nossa opinião, o gênero literário pode ser mais explorado, no sentido de desenvolver a compreensão da cultura brasileira, e não só, mas a intercompreensão entre a cultura de origem do avaliando e a cultura do texto de partida.

Podemos perceber ainda, nas edições analisadas, uma predileção por textos oriundos da esfera jornalística, tais como crônica, tira, charge, que são predominantes nestes dez anos de aplicação do exame. Além disso, a maioria dos textos propostos faz uso de linguagens mistas - o que pode ser uma preferência que auxilia a compreensão leitora e contempla mais tipos inteligências. No entanto, esta maior parte dos textos selecionados, portanto, não se enquadra numa definição de texto literário em sentido estrito.

É ainda importante ressaltar que, dado o espectro dos autores dos textos literários selecionados e a época a que pertencem, ou seja, o pós-modernismo, bem assim como o fato de se tratar predominantemente de textos oriundos de jornais e revistas do século XXI, podemos observar que as escolhas feitas pela comissão examinadora do exame apontam para uma visão de língua e cultura como forma de agir no mundo e de comunicar-se socialmente, a partir da interpretação e da produção de textos de gêneros variados, coadunando com a perspectiva teórica do exame analisado.

## 6.2 Análise de resultados

Diante do que foi explicitado na análise sobre os gêneros textuais literários, pretendemos delinear considerações gerais a respeito das propostas realizadas, que pudessem ser úteis para a concepção de outros exames de proficiência oficiais para a língua portuguesa. No entanto, como dissemos anteriormente, a nossa pesquisa incidiu apenas sobre o Celpe-Bras, uma vez que apenas nos foi permitido analisar as provas de edições passadas deste exame, as quais estão disponíveis para acesso público. Além disso, há um banco de dados com todas as avaliações realizadas, bem como manuais do examinador e do examinando, e um documento norteador do exame, que nos ajudaram muito em nossa coleta de dados essenciais para a realização desta tese. Em todo o caso, julgamos que alguns aspectos metodológicos observados na abordagem do texto literário no exame Celpe-Bras possam também ser repensados não somente para este, mas para a elaboração de outros exames.

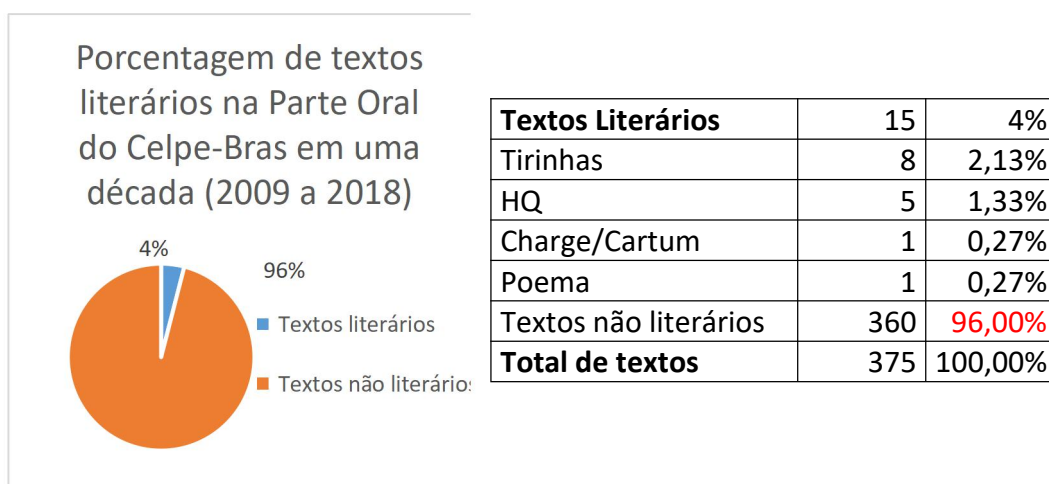
Em nossa pesquisa, constatamos que, nas edições do Celpe-Bras analisadas, é importante pontuar que o ‘destaque’ concedido aos textos literários como veiculadores de sentidos, de discussões e de aplicabilidades linguísticas e culturais é mínimo (4%) em relação aos demais gêneros de textos, que, como veremos mais adiante, são sobretudo da esfera jornalística.

### Quadro 15: Porcentagem de textos literários na Parte Oral.

<b>Número de Provas</b>	19 (em 2018 houve apenas uma aplicação)
<b>Aplicações ou Edições por ano</b>	2 (exceto 2018)
<b>Período Analisado</b>	2009 a 2018 (uma década)
<b>Número de Tarefas (EP) por prova</b>	20
<b>Total de elementos analisados</b>	375 <sup>88</sup>
<b>Total de Gêneros Literários</b>	15
<b>Porcentagem de textos literários</b>	4%
<b>Gêneros literários</b>	Tirinhas (8), HQ (5), Charge (1), Poema (1)

*Quadro 15 - Porcentagem de textos literários na Parte Oral do exame Celpe-Bras.*

<sup>88</sup> A edição 2011 teve apenas 15 elementos. O ano de 2018 teve uma aplicação apenas.

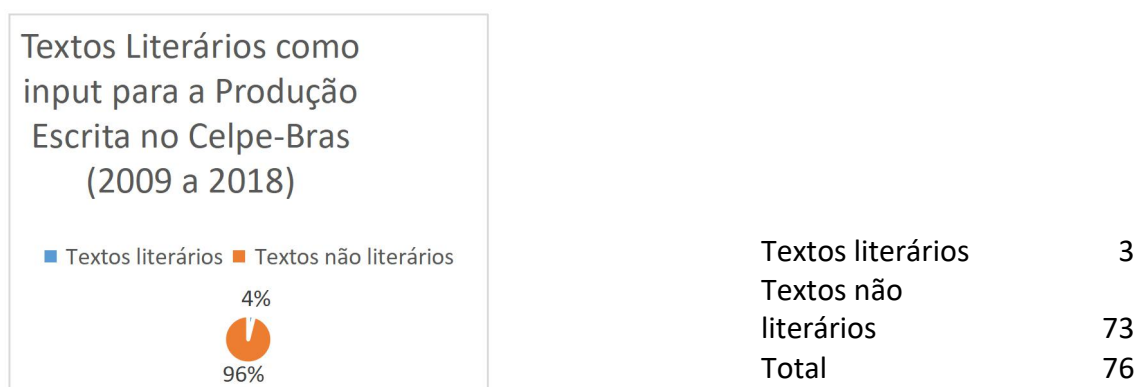


Na Parte Escrita, como único *input* para a produção do texto, nas tarefas III e IV estão as Crônicas (3 textos em 76), o que representa 4% em 10 anos de avaliação. As tarefas I e II (áudio e vídeo, respectivamente) não trouxeram nenhum texto literário na década analisada.

**Quadro 16: Porcentagem de textos literários na Parte Escrita.**

<b>Número de Provas</b>	19 (2018 houve apenas uma aplicação)
<b>Aplicações por ano</b>	2 (exceto 2018)
<b>Período Analisado</b>	2009 a 2018
<b>Número de Tarefas por prova</b>	4 <sup>89</sup>
<b>Total de elementos analisados</b>	76 <sup>90</sup>
<b>Total de Elementos Literários</b>	3
<b>Porcentagem de textos literários</b>	aprox. 4% ou seja 3 em 76
<b>Gênero literário</b>	crônica (como input para a produção)

**Quadro 16 - Porcentagem de textos literários na Parte Escrita do exame Celpe-Bras.**



Em nosso entendimento, ou seja, de acordo com a maneira como enxergamos a certificação em uma língua estrangeira, é imprescindível trabalhar os demais elementos

<sup>89</sup> Áudio, vídeo e dois textos escritos, que representam as tarefas III e IV.

<sup>90</sup> Se considerarmos apenas os dois textos das tarefas III e IV – 3 textos em 38 propostas.

culturais, artísticos e literários para ter êxito em uma língua/cultura, assim como para diagnosticar, com maior precisão, a nivelção da proficiência dos examinandos. Além disso, acreditamos que esse trabalho nos faz refletir sobre quais poderiam ser as funções atribuídas ao texto literário, por isso, propusemos direcionamentos que auxiliassem a abordagem destes textos nos exames, para que fossem trabalhadas especificidades e potencialidades dos gêneros selecionados, como também o dialogismo com a(s) língua(s) cultura(s) representada(s) no exame e a(s) língua(s) de origem dos examinandos.

Em termos de análise das Parte Oral e Escrita, como gêneros literários mais frequentes para estimular a conversação estão, em ordem decrescente, as tirinhas (apenas 8), o que representa um total de 2,13% frente os demais textos do exame. Depois, as HQ, com 1,33%, com apenas 5 delas em todas as avaliações, seguidas dos gêneros charge (0,27%) e poema (0,27%) com as mesmas quantidades, ou seja, um exemplo de cada um dos gêneros nos 10 anos de exames considerados.

Muitas vezes, os textos literários são considerados como pretexto para a comunicação, para se testar (outros) conhecimentos linguísticos e pragmáticos, poucas vezes são usados por si só, como reflexão sobre a importância/papel ou objetivo de determinado gênero (por exemplo, o papel social das charges, que é propor uma denúncia ou alerta social).

O componente literário é poucas vezes definido nos enunciados da Parte Oral, ou seja, não é mencionado o gênero literário ali representado (tirinha, charge, HQ), não se trabalhando, conseqüentemente, as suas potencialidades. Na Parte Escrita, ao contrário, há a menção do gênero literário que serve como *input* para a produção final. (Por exemplo: “Você vai ler uma crônica...”), mas não há relação dessa consideração com o que vai ser requisitado na produção do examinando, ou seja, como os elementos, ou o entendimento do gênero crônica vai auxiliar na escrita de outro gênero. Em todos os casos analisados, o texto de *input* serviu para a busca de informações de interpretação de texto, de informação global para a construção da produção escrita. Muitas vezes o texto escolhido para o *input* não seria essencial para a realização da atividade.

Assim os textos literários são representados com o objetivo de promover *input* comunicativo ou de escrita, principalmente por meio das tarefas de produção oral, e, em menor quantidade, de produção escrita (tarefas III e/ou IV).

Os textos trazidos são, tanto na Parte Oral quanto na Escrita, em sua maioria, de esfera popular. Há apenas um poema de Mário Quintana na P.O, que pode ser considerado erudito, apesar de não serem requeridas atividades com fins estilísticos ou

outros, mas apenas interpretativos. Além disso, na PE, há crônicas como *input* para a produção, podendo ser consideradas, apesar de serem veiculadas em jornais, textos eruditos.

Segundo Santos (2008), a crônica, referentemente ao seu estilo, é, na maioria das vezes, um texto curto, simples, que tem o leitor como interlocutor imediato, com traços da oralidade. E é produzida para ser veiculada na imprensa (em jornais ou revistas). Além de literárias, as crônicas podem ser policiais, jornalistas, políticas, etc. As crônicas analisadas no Celpe-Bras têm caráter narrativo e expositivo, trazendo opiniões de seus autores sobre temas e áreas diversos, mas não há menção a conteúdos estéticos e/ou estilísticos no uso do texto literário ou as figuras de linguagem, ao uso de interjeições, por exemplo.

Quanto aos conteúdos culturais explícitos e implícitos sobre o país que promove o exame (Brasil), na produção escrita, podemos observar que as crônicas escolhidas trazem um retrato do cotidiano (em um táxi, na internet, frente à problematização do uso do automóvel; as tirinhas denunciam problemas ambientais, sobrecarga de trabalho, e expõem temas contemporâneos; o poema também expressa assuntos cotidianos e acessíveis a diferentes leitores.

Quanto às imagens que passam sobre a comunidade lusófona e lusógrafa, acreditamos que são, ainda, as denúncias de problemas ambientais, da sobrecarga de trabalho, mas somente da população brasileira (standard). Portanto, nenhum texto literário projeta o português como língua internacional. Assim, o conceito de língua portuguesa que subjaz o exame na aplicabilidade dos textos literários é de português falado e escrito em uma parte do Brasil que detém a maioria da produção o conhecimento, pois tem maior número de universidades, de população e da atividade e econômica e social do país. Assim, as fontes dos textos veiculados nos EP da Parte Oral e em alguns textos da Parte Escrita são, em sua maioria, do sudeste do Brasil (podemos citar o jornal *O Estado de Minas*, a revista *IstoÉ*, as tirinhas e HQ da *Turma da Mônica*, a de Miguel Paiva, o *Almanaque Abril*, a revista *Info* e outras). Além desses exemplos, há algumas representações pluricêntricas inter-regionais, quando observamos a presença de um texto sobre capoeira, sobre Salvador (ainda que não literários), mas ainda é expressiva o número de textos literários produzidos e veiculados na região sudeste.

Os textos literários também são utilizados como mote para a comunicação, para a interação na língua-alvo, quanto à produção oral. Não acreditamos que estes possam atender todos os níveis de proficiência quanto às produções escritas, pois podem ser

muito desafiantes para os níveis básicos de proficiência, na recepção das crônicas e na produção de novos gêneros, como carta do leitor e outros. No entanto, pensamos que os gêneros literários possam contribuir para melhor seleção e diferenciação dos níveis de proficiência, distinguindo o avaliando como mais ou menos proficiente, uma vez que os textos escolhidos abordam tópicos cotidianos e utilizam linguagem informal. Algumas figuras de linguagem presentes nesses textos poderiam contribuir para uma avaliação do texto mais pormenorizada, como dissemos na análise, podendo distinguir e nivelar a proficiência dos examinandos. Assim, os textos literários já são, em sua constituição, potenciais para a avaliação nos exames, uma vez que, a partir de como são explorados, podem trazer incontáveis efeitos estilísticos, de sentido, além de conhecimentos culturais.

No entanto, não evidenciamos, nas edições analisadas, apelo e/ou incentivo à instauração da educação literária, o que consideramos ser um fator que contribui para o entendimento de outros textos, para um melhor conhecimento de si, do outro e das respectivas culturas que estudamos, bem como para o entendimento do mundo, da condição humana, da história. Assim, não se espera nem se requer um conhecimento da esfera cultural a partir da educação linguística e da educação literária.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS E ENCAMINHAMENTOS FUTUROS

Enquanto pesquisadores, professores e estudantes devemos estar abertos para explorarmos em nossas aulas e exames as potencialidades que estes textos literários podem instigar. Pois, na medida em que se possibilita o contato e o aprofundamento do conhecimento desses textos, a diversidade linguística é vista positivamente, não sendo exceção. Além desse fator, esses textos estão no dia a dia dos alunos, são textos autênticos. A literatura é parte do patrimônio cultural de um país; assim, a leitura e entendimento de textos literários permite-nos conhecer diferentes facetas de uma língua/cultura.

A partir de textos literários, pode-se trazer, aliados ao conhecimento linguístico, a cultura popular de uma língua, seu folclore, e, assim, novos desenhos de práticas discursivas e novos aparatos conceituais e analíticos para captar dinâmicas culturais, sociais, políticas e históricas vivenciadas pelas sociedades atuais (LUCENA, 2018). Assim, a literatura permite estudar diferentes formas de apropriação da língua entre diferentes grupos, temática tão urgente para o momento atual, desencadeado pela globalização e pela consequente mobilidade e complexidade dos fluxos e contatos de pessoas. Nessa esteira, é necessária a abertura, no ensino e na avaliação, para a veiculação de textos plurais, que diminuam as lacunas provocadas por um ensino que tem que se adaptar às novas relações entre línguas-culturas, que a cada dia tornam-se mais evidentes e mais salientes. Textos dessa natureza (literários) podem destacar como determinadas linguagens (locais, regionais) passam a ser social e politicamente construídas, ganhando voz e reverberando-a por meio de uma obra literária, por exemplo, apresentando novas perspectivas do uso da língua e diferentes formas de perceber e acompanhar o dinamismo e a evolução das sociedades que a utilizam.

A literatura pode levar-nos a refletir, ainda, sobre algumas práticas comunicativas que continuam sendo abordadas e influenciadas por perspectivas hegemônicas de linguagem e pelos ideais utópicos e imaginados, uma vez que dá voz ao marginal, ao periférico, que democratiza a linguagem e a arte. Aliados aos estudos transculturais (LUCENA, 2018), os textos literários podem colaborar para que repensemos e questionemos os padrões comunicativos quanto à língua dominante, uma vez que pode trazer variedades de uma mesma língua, oralidade para o texto escrito e regionalismos. Além disso, podem possibilitar a discussão acerca do envolvimento com novas formas de cultura popular, valorizando o local, a literatura marginal e não apenas

canônica, mas, muito além, considerar as diferentes relações assimétricas presentes nas relações estabelecidas em determinada língua/cultura.

Outra contribuição que podemos atribuir aos textos literários seria o fato de ajudarem na constituição de um *corpus* com recursos de diferentes repertórios comunicativos em situações reais de comunicação, validando a língua e trazendo a diferentes contextos e situações de abordagem autenticidade e dinamismo (LUCENA, 2018). Nessa esteira, a linguagem é entendida como o conjunto de “recursos móveis de práticas dentro de um contexto social, cultural, político e histórico (GARCIA; WEI, 2014 apud LUCENA, 2018). Seria então a própria definição do que o trabalho com a literatura permite abranger, visto que podemos ter acesso a esses diferentes contextos na leitura literária.

Poderíamos elencar aqui inúmeras vantagens associadas ao uso de textos literários em exames de proficiência ou em qualquer processo de ensino. Gostaríamos de acrescentar, ainda, mais uma proeza desses textos, ou seja, seu caráter híbrido e plural, uma vez que se podem utilizar de diferentes recursos semióticos que enriquecem e diversificam os exames e fomentam o conhecimento de novas formas de perceber o mundo e suas cores. Como futuras contribuições, gostaríamos, neste trabalho, de registrar nosso posicionamento enquanto profissionais da língua para que estejamos abertos a discutir sobre a necessidade atual dos exames de proficiência, visto que eles refletem a sociedade, a cultura do país promotor e sua consequente visão de como interpretam, negociam, resistem, (re)criam a língua e, assim, repensemos juntos políticas e sugestões para o contexto para o qual elas são pensadas, a preservação de um patrimônio literário e artístico.

Segundo o documento da FUNAG (BRASIL, 2020), descrito previamente no capítulo 4, considera-se que a equivalência estabelecida entre os níveis do Celpe-Bras e do QECR não é precisa, mas aproximativa, já que, a despeito de seus importantes pontos de aproximação, tais instrumentos não se fundamentam nas mesmas concepções de linguagem. Ainda assim, a correspondência proposta no documento do Ministério de Relações Exteriores (MRE) se respalda nas práticas de diferentes instituições, no Brasil ou no exterior, bem como em discussões realizadas na Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras. (BRASIL, 2020, p. 24).

Ainda, segundo o mesmo documento, é a dimensão sociocultural, em seu funcionamento discursivo, que está na base de sua proposta de planejamento curricular. É a partir dela que se organizam as demais dimensões: a relativa aos gêneros



discursivos/textuais, situacionais/contextuais, e a relativa aos recursos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos. A estrutura da dimensão sociocultural pode se dar por unidades temáticas – com seus respectivos subtemas, quando for o caso – ou por projetos pedagógicos (idem).

Segundo o MRE, apesar da hierarquia entre as dimensões, elas estão interligadas: não há dimensão sociocultural sem gêneros discursivos que a estruturam; não há gêneros sem recursos de linguagem que permitam sua materialização em textos (orais, escritos, multimodais). Como consequência dessa interligação, a progressão curricular se dá pela combinação dos elementos das três dimensões. Outra consequência é o fato de que, na perspectiva orientadora do documento, o trabalho pedagógico com recursos léxico-gramaticais e fonético-fonológicos é fundamental para a produção e compreensão de gêneros com distintos propósitos, assim como para o fomento da reflexão crítica e da interculturalidade. Nessa esteira, o trabalho pedagógico deve mobilizar não as formas em si mesmas, mas recursos para agir no mundo. (...) A dimensão sociocultural que embasa cada nível está formulada de modo propositalmente amplo, a fim de viabilizar variados recortes. (BRASIL, 2020, p. 36).

Julgamos importante destacar que, para o MRE, de maneira análoga, não se espera um trabalho com todos os gêneros discursivos listados em cada nível, cabendo a cada professor selecionar os gêneros mais relevantes – e os propósitos que os mobilizam – em função dos aspectos socioculturais específicos, podendo-se antecipar ou adiar recursos léxico-gramaticais, a fim de se assegurar a contextualização necessária para seu ensino. Assim, recomenda-se a inclusão de atividades de interpretação de outros gêneros (orais, escritos, multimodais), em momentos de aquecimento, de metarreflexão ou de preparação para a produção oral ou escrita. Entre esses gêneros, estão a adivinha, o cartum, a charge, o gráfico, a notícia, a piada, a propaganda e a tirinha, bem como os gêneros relativos a manifestações artísticas visuais (artesanato, bordado, desenho, escultura, fotografia, pintura, tecelagem, etc.), literárias e musicais, particularmente importantes para iluminar aspectos da dimensão sociocultural (BRASIL, 2020, p. 38).

Seria condizente com o construto e com objetivos do exame que um curso preparatório para o Celpe-Bras tratasse de aspectos culturais e literários da língua portuguesa, bem como dos demais aspectos da língua (gramaticais, lexicais, fonológicos etc.). E que consiga, ainda, vislumbrar, a multiplicidade dos contextos em que a língua é falada, trazendo outros contextos da CPLP, outras vozes, outras escritas.

Vemos, ainda, nos exames de proficiência, em nossas aulas e materiais didáticos, a necessidade de superar a homogeneidade muitas vezes promovida, não a promulgando na academia e em nossos textos, nas imagens e nos exemplos que veiculamos em nossas aulas. Que, em nossos discursos, dentro e fora do contexto acadêmico, em todos os demais âmbitos em que estivermos inseridos, possamos promover a diversidade, a heterogeneidade que a literatura (juntamente às aulas e aos exames de língua) pode engendrar.

A multimodalidade, a multiplicidade de linguagens do texto literário, deve ser ressaltada, uma vez que possibilita múltiplos olhares e linguagens. Como vimos anteriormente, no que tange ao contributo dos textos literários para o ensino-aprendizagem de línguas, e, na especificidade dessa tese, nos processos avaliativos, consoante Domenico e Silva,

[...] a literatura é um instrumento significativo no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, pois faz parte da cultura-alvo. A leitura de textos literários envolve tanto as emoções quanto o intelecto dos leitores, e, além disso, traz exemplos de diferentes estilos de escrita e representações de vários usos autênticos da linguagem sendo, portanto, um bom recurso para expansão de vocabulário. A literatura encoraja o pensamento sensibilizador, crítico e criativo do leitor, contribuindo para a ampliação do seu conhecimento do mundo (DOMENICO & SILVA, 2018, p. 2).

Assim, a exposição, o envolvimento e a identificação dos alunos (ou examinandos) com os textos literários contribuem muito para o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira (e também língua materna). Por isso, é preciso explorá-los em suas potencialidades múltiplas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes Editores, 1993.
- ALVES, A. C. “Ensino Intercultural de Português Língua Estrangeira por meio de canções: representações de aprendizes franceses”. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Unesp/FCLAr, Araraquara. Repositório Unesp, 2019. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183060>>. Acesso em: 2 jul. 2020.
- ANTUNES, I. Concepções de língua: ensino e avaliação; avaliação e ensino. *Revista de Letras*. nº 31 - Vol. (1/2) jan./dez. – 2012. (p. 83-6). Disponível em: <<https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/especial-avaliacao2016/wp-content/uploads/sites/14/2019/08/Artigo-Irand%C3%A9-Antunes.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. “Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal”. In: *Calidoscópio*, Vol. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5616>>. Acesso em 9 jul. 2020.
- AGUSTO, S.; CHRISTIANO, C. C. *Português com textos: textos narrativos para o ensino do português como língua estrangeira (v.1 e v.2)* Macau, 2018.
- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal* Tradução a partir do francês por Maria Emsantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARTHES, R. \_\_\_\_\_. “Au séminaire”. In: *O rumor da Língua*. Tradução de Mario Laranjeira. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BATORÉO, H.; SILVA, A. S. (2012). “Estudar o português como língua pluricêntrica no enquadramento da Linguística Cognitiva com foco nas variedades nacionais do PE e PB”. In: TEIXEIRA E SILVA, R.; YAN, Q.; ESPADINHA, M. A.; LEAL, A. V. (eds.) 2012. *IIISIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau.
- BERNARDES, J. C. Os estudos literários na universidade. In J. A. Carvalho da Silva, C. de Oliveira Martins & M. Gonçalves (Orgs.), *Pensar a Liter@tura no século XXI* (pp. 27-52). Braga: Publicações da Faculdade de Filosofia / Universidade Católica Portuguesa, 2011.
- BERNARDES, J. A. C.; MATEUS, R. A. *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos: Lisboa, 2013.
- BIZARRO, R.; XAVIER, L. G. *Contos em Português: Ler para aprender em PLE*, Instituto Politécnico de Macau: Macau, 2017.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. (no prelo). *Projeto de alinhamento dos cursos e harmonização curricular para os Centros Culturais Brasileiros em países de língua oficial espanhola*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores / UNESCO.

BLOMMAERT, J. *The sociolinguistics of globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento base do exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

\_\_\_\_\_. *História dos centros culturais brasileiros*. Ministério das Relações Exteriores (MRE), 2016. Disponível em: <[http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos\\_PDF/Historia\\_dos\\_Centros\\_Culturais.pdf](http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos_PDF/Historia_dos_Centros_Culturais.pdf)>. Acesso em: 9 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. *Proposta de Harmonização Curricular para o Ensino de Português como Língua Estrangeira em Países de Língua Oficial Espanhola*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2018. (versão de circulação interna).

\_\_\_\_\_. *Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior* – Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: <<http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%203-DIGITAL.pdf>>. Acesso em: 9 de jul. de 2020.

\_\_\_\_\_. *Proposta curricular para ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2020. Disponível em: <[http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product\\_id=1024](http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=product/product&product_id=1024)>. Acesso em: 9 de jul. de 2020.

\_\_\_\_\_. *Manual do aplicador do Exame Celpe-Bras*. Secretaria de Educação Superior. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento-base do exame Celpe-Bras* [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <[Documento Base Celpe-Bras.indd \(inep.gov.br\)](#)>. Acesso em: 22 abr. 2021.

BULLA, G. S. LEMOS, F. C. SCHLATTER, M. “Análise de material didático para o ensino de línguas adicionais a distância: reflexões e orientações para o design de tarefas pedagógicas”. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 11, n. 1, jan./jun. 2012.

CALVET, L-J. *Les politiques linguistiques*. Paris: Presses Universitaires de Paris, 1996.  
\_\_\_\_\_. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola, 2007.

CANALE, M.; SWAIN, M. “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. *Applied Linguistics*. N°1, 1-47. 1980.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: *Vários escritos*. 5ª ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011.

CAPLE - Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira. Disponível em: <<https://caple.lettras.ulisboa.pt/pages/view/1>>. Acesso em: 2 de jun. 2019.

CARDOSO, A. J. “Situação linguística de Cabo Verde: em português e na kabuverdianu”. In: FEYTTOR-PINTO, P.; MELO-PFEIFER, S. *Políticas linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel, 2018.

CHIMBUTANE, F. (2018). “Políticas e práticas linguísticas e formação do Estado-nação em Moçambique: da unidade na uniformidade à unidade na diversidade”. In: FEYTTOR-PINTO, P.; MELO-PFEIFER, S. *Políticas linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel, 2018.

CHRISTIANO, C. C. *A prática do ensino do português como língua estrangeira*. Instituto Politénico de Macau (IPM), Macau, 2017.

CONSELHO DA EUROPA. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: ASA Editores II, 2001. Disponível em: <[http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em: 01 jul. 2019.

COOPER, Robert L. 1989. *Language planning and social change*. Cambridge: CUP.

CORREA, Margarita. “Do respeito pelo multilinguismo”. *Diário de Notícias*. Lisboa, 2020. Disponível em: <[https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/do-respeito-pelo-multilinguismo-12265812.html?fbclid=IwAR3vY195WvrtGVOKQVcyj8t68sbXndFaSctDs\\_-Vtd88Eoq-IcPh8eVE0BQ](https://www.dn.pt/opiniao/opiniao-dn/convidados/do-respeito-pelo-multilinguismo-12265812.html?fbclid=IwAR3vY195WvrtGVOKQVcyj8t68sbXndFaSctDs_-Vtd88Eoq-IcPh8eVE0BQ)>. Acesso em 3 jun. 2020.

COSERIU, E. *El hombre y su language*. Estudios de teoría y metodología linguística. Madrid, Ed. Gredos, 1977.

CPLP. *Contos Tradicionais da CPLP*. Lisboa, CPLP, 2013.

COSSON, R. “A prática da leitura literária na escola: mediação ou ensino? Nuances: Estudos sobre Educação”. *Presidente Prudente*, v. 26, n. 3, p. 161- 173, set./dez. 2015.

COSTA, S. R. *Dicionário de Gêneros Textuais*. 2008. Autêntica: São Paulo, 2008.

COUTO, M. “Língua Portuguesa cartão de identidade dos moçambicanos.”. Alocução na Conferência Internacional sobre o Serviço Público de Rádio e Televisão: A experiência portuguesa, no âmbito dos 50 anos da RTP, realizada no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, 19 de Junho de 2007.

COUTO, M. Entrevista concedida por e-mail a Monica Villela Grayley. Maputo, 22 fev. 2012.

DELL’ISOLA, R. L. P. ; SCARAMUCCI, M. V. R.; SCHLATTER, M. ; JUDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. In:

*Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, n .1, 2003, p. 153-184. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/10.pdf>>. Acesso em 2 jul. 2020.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *The sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, p. 695–728, 2005.

DERVIN, F. *Interculturality in education: a theoretical and methodological toolbox*. Palgrave Pivot, Macmillan: Bedford/St Martins, 2016. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/316216342\\_Interculturality\\_in\\_education\\_A\\_theoretical\\_and\\_methodological\\_toolbox](https://www.researchgate.net/publication/316216342_Interculturality_in_education_A_theoretical_and_methodological_toolbox)>. Acesso em: 10 jul. 2020.

DINIZ, L. R. A. *Para além das fronteiras - A política linguística brasileira de promoção internacional do português*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A. C. C. (2015). “Discursos sobre a relação Brasil/África 'lusófona' em políticas linguísticas e de cooperação educacional”. In: *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 36, p. 125-165. Campinas: IEL / Unicamp. Disponível em: <<http://www.revistalinguas.com/edicao36/artigo6.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2021.

DUARTE, G. *Histórias de Bolso: 21 contos de autores lusófonos anotados para estrangeiros*. Lisboa: Lidel, 2016.

EMBALÓ, F. O Crioulo da Guiné-Bissau: língua nacional e fator de identidade nacional. *Papia: São Paulo*, v. 18, p. 101- 107, 2008.

EVARISTO, C. Entrevista concedida ao jornal *Correio 24 horas* em 18/02/2021. Disponível em: <[www.correio24horas.com.br/noticia/nid/o-povo-deve-se-apossar-da-literatura-como-um-direito-diz-conceicao-evaristo/](http://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/o-povo-deve-se-apossar-da-literatura-como-um-direito-diz-conceicao-evaristo/)>. Acesso em: 25 abr. 2021.

FABRÍCIO, B. F. “A “outridade lusófona” em tempos de globalização: identidade cultural como potencial semiótico”. In: MOITA-LOPES, L. P. *O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

FARACO, C. A. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. “O Vocabulário Ortográfico (VOLP) da ABL”. *Revista Linguagem*. São Carlos, v.1, n.1, p. 1-3, mai. 2009. Disponível em: <<http://www.linguagem.ufscar.br/index.php/linguagem/article/view/561/324>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. *História Sociopolítica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Parábola, 2016.

FERRREIRA, T. S., MELO-PFEIFER, S. “Política Linguística e Ensino de Português para a Diáspora. *Políticas Linguísticas em Português*. Lidel: Lisboa, 2018.

FEYTOR-PINTO, P. *O essencial sobre Política de Língua*. Imprensa Nacional-Casa da Moeda (INCM): Lisboa, 2010.

FEYTOR-PINTO, P. “Política de educação linguística nas escolas portuguesas: mudanças e continuidade”. In: FEYTOR-PINTO, P.; MELO-PFEIFER, S. *Políticas Linguísticas em Português*. Lidel: Lisboa, 2018.

FIRMINO, G. A. *“Questão Linguística” na África Pós Colonial: O caso do Português e das Línguas Autóctones em Moçambique*. Maputo, Promédia, 2002.

\_\_\_\_\_. “A nativização do português em Moçambique”. In: CARVALHO, C. CABRAL, J. P. (orgs.). *A persistência da História: Passado e Contemporaneidades em África*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais. Universidade de Lisboa. p. 343-73.

FURTOSO, V. A. B. *Formação de Professores para falantes de outras línguas: reflexões e contribuições*. Londrina: EDUEL, 2009.

\_\_\_\_\_. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online* [Tese de Doutorado]. São José do Rio Preto: [s.n.], 2011. Disponível em: <[https://vbfurtoso.files.wordpress.com/2011/09/tese\\_viviane-aparecida-bagio-furtoso.pdf](https://vbfurtoso.files.wordpress.com/2011/09/tese_viviane-aparecida-bagio-furtoso.pdf)>. Acesso em: 2 de jun. 2019.

\_\_\_\_\_. “Avaliação de proficiência de português para falantes de outras línguas: relação com o ensino e a aprendizagem”. *Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

GANHÃO, F. R. O papel da língua portuguesa em Moçambique. Comunicação apresentada no 1º Seminário de Nacional sobre o Ensino de Língua Portuguesa. Maputo: MEC, 1979. (Não publicado).

GRAYLEY, M. V. *A língua portuguesa como ativo global: um mundo de oportunidades para os países lusófonos*. Curitiba: Appris, 2019.

GONÇALVES, S. A. “Por um planejamento linguístico local” In: *Revista Investigações*. Vol. 22, nº 2, Jul/2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/viewFile/1357/1029>>.

GONZALEZ, I. O. “A Literatura nas aulas de PLE: para aprender e comunicar sobre a memória cultural portuguesa”. In: *Diacrítica: Confluências em Português Língua segunda/língua estrangeira/ língua de herança*. Nº 32/2. Universidade do Minho: Braga, 2018.

GROSSO, MJ; SOARES; SOUSA, A. F. de; PASCOAL, J. *QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro: documento orientador*. Lisboa: Ministério da Educação-Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2011.

GUTERRES, A. “Portugal no mundo”, *Outono 98*, nº87 – 2ª. série, pp. 7-22. Discurso do Primeiro Ministro, proferido no Instituto da Defesa Nacional no dia 26 de Junho de 1998 ao Curso de Defesa Nacional 1997/1998. Publicado na Revista *Nação e Defesa*.

HAGEMEIJER, T. GONÇALVES, R. BEATRIZ AFONSO, B. “Línguas e Políticas Linguísticas em São Tomé e Príncipe”. In: FEYTTOR-PINTO, P; MELO-PFEIFER, S. *Políticas linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel, 2018.

HENRIQUE, P. M. “A mãe terra os anima”: mulheres indígenas contracolonizando a literatura e as artes visuais no Brasil: inspirações para a introdução de uma educação

decolonial na escola”. Dissertação de Mestrado (UFRS). Porto Alegre, 2019. Disponível em:

<<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/206373/001112988.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 10 jul. 2020.

HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 1989.

ICHINOSE, A. “Angústias e Esperanças Espelhadas num pequeno país africano: questões linguísticas da Guiné-Bissau”. In: FEYTOR-PINTO, P; MELO-PFEIFER, S. *Políticas linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel, 2018.

INE – Instituto Nacional de Estatística. Resultados Definitivos do Recenseamento Geral da População e da Habitação de Angola 2014. Luanda: INE - Instituto Nacional de Estatística, Gabinete Central do Censo, Subcomissão de Difusão de Resultados, 2016.

INEP/MEC (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>>. Acesso em: 2 de jun. de 2019.

INVERNO, L. “Contacto linguístico em Angola: retrospectiva e perspectivas para uma política linguística”. In: FEYTOR-PINTO, P; MELO-PFEIFER, S. *Políticas linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel, 2018.

ISAKI GOMÉZ, M. A. “Saberes docentes e desafios no ensino de Português Língua Estrangeira na atuação de professores em formação”. Tese de Doutorado. UFSCar, São Carlos, 2018.

JOUBE, Vincent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

KARIBE, M. P. “Portugal’s Civilizing Mission in Colonial Guinea-Bissau: Rhetoric and Reality” In: *International Journal of African Historical Studies*. Vol. 36, n. 1, Special Issue: Colonial Encounters between Africa and Portugal (2003), pp. 35-58.

KEATING, M. C. "Coloniality of knowledge, Ch'ixinakax utxiwa, and intercultural translation. The (im)pertinence of language and discourse studies". *Language, Culture and Society*. v.1, 1, 2019. p. 141-146.

LAJOLO, M. *Do Mundo Da Leitura Para a Leitura Do Mundo*. IEL, Unicamp: Campinas, 1986.

\_\_\_\_\_. “Leitura-literatura: mais do que uma rima, menos do que uma solução”. In: ZILBERMAN, R; SILVA, E. T. (Orgs). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005.

LEITE, J. M. P. Potencialidades didáticas do recurso a canções “literárias” para o ensino-aprendizagem de Português Língua Não Materna. Relatório de Estágio para obtenção de grau de Mestre no Mestrado de Português Língua Não Materna – Português Língua Estrangeira / Português Língua Segunda (PLNM – PLE/L2). Disponível em:



<[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63906/1/Joana%2BMafalda%2BPires%2BLeite\\_vers%C3%A3o%2Bfinal.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/63906/1/Joana%2BMafalda%2BPires%2BLeite_vers%C3%A3o%2Bfinal.pdf)>. Acesso em: 9 jul. 2020.

LOPES, A. K. C; SOARES, M. E. A situação linguística atual do português em Angola e em Guiné-Bissau. In: PONTE, A. S. et al. (Orgs.). *Anais do I Simpósio de Glotopolítica e Integração Regional de 18 a 20 de novembro de 2015* [recurso eletrônico] João Pessoa: Editora da UFPB, 2017 (p. 297-311).

LOPES, A. J. The language situation in Mozambique. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. v. 19 (5 e 6). 1998. p. 440-486.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; MELLO, Ana Paula Rezende de; SANTOS, Camila de Souza. “Efeitos retroativos do Celpe-Bras em unidade didática de Português Língua Adicional pela ótica dos Multiletramentos”. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 403-420, set-dez/2019.

LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. *Delta*, 31 – especial, p.67-95, 2015.

\_\_\_\_\_. *Roda de Conversa na Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, 2018.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2005.

MARQUES, M. L. G. Língua Nacional. In: CRISTÓVÃO, F. (Dir. e Coord.). *Dicionário Temático da Lusofonia*. Lisboa: Texto Editores, 2005.

MARTINS, A. F. “Rastros de mudanças epistemológicas na área de português como língua adicional: o exame Celpe-Bras como um mecanismo de políticas linguísticas”. In: BELT: Porto Alegre, 2018, v. 9, n. 1, p. 223-243. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/31154>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

MARTINS, A. F.; RAMON, M. ; KILLNER, M. “Políticas linguísticas e mecanismos de manutenção do português e de suas culturas a bilateralidade Portugal-Brasil na difusão do PLE/PLA”. Comunicação Oral. Congresso *Até as raízes da Lusofonia*, Gent, 2020.

MARTINS, A. F.; YONAHARA, T. Q. “O Celpe-Bras como marco epistemológico na área de português como língua adicional: abertura a uma perspectiva discursiva/dialógica de autoria brasileira”. In: ROCHA, N. A.; GILENO, R. S. S (org.). *Português Língua Estrangeira e suas interfaces*. Campinas: Pontes, 2021.

MATA, I. *Polifonias Insulares: Cultura e Literatura de São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Edições Colibri, 2010.

MATOS, M. V. L. *Introdução aos Estudos Literários*. Editorial Verbo. Lisboa-São Paulo, 2001.

MENDES, E. Políticas Linguísticas do Brasil no exterior: entre o isolamento e a cooperação. In: FEYTOR-PINTO, P.; MELO-PFEIFER, S. *Políticas Linguísticas em Português*. Lidel: Lisboa, 2018.

\_\_\_\_\_. “O Português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE”. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. In: \_\_\_\_\_. *Diálogos Interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

NÓBREGA, S. P. G. Leitura e tratamento do texto literário na aula de Português. Espaço(s) e modo(s) de intervenção. Tese de Doutorado em Literatura de Língua Portuguesa: Investigação e Ensino. Orientada pela Professora Doutora Maria Cristina Almeida Mello. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra: Coimbra, 2014.

NUÑES-SABARIS, X. La literatura desde un enfoque diacrónico y comunicativo. Propuesta de programación de un curso de historia moderna de la literatura española. (Dissertação de mestrado, Universidad António de Nebrija). Madri, 2005.

OLIVEIRA, G. M. “8 séculos da língua portuguesa. Conjunto de palestras oferecidas na Universidade de MGIMO. Moscou, Rússia, 2019.

\_\_\_\_\_. “Um Atlântico ampliado: o Português nas Políticas Linguísticas do Português do Século XXI”. In: MOITA-LOPES, L. P. *O Português no Século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OLIVEIRA, D.; SEQUEIRA, R. M. *A interculturalidade na escola e as narrativas de expressão oral*. Lisboa: Lidel, 2012.

ONU (Organização das Nações Unidas - Programa de Desenvolvimento). *Human Development Reports*, 2016. Disponível em: <[| Human Development Reports \(undp.org\)](http://undp.org)>. Acesso em: 22 abr. 2021.

PINTO, J. P. Prefiguração identitária e hierarquias linguísticas na invenção do português. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 120-143.

PIRES, D. “A situação linguística em Cabo Verde”. In: IILP/AULP (Org.). *Interpenetração da Língua e Culturas de/em língua portuguesas na CPLP*. Lisboa: CPLP, 2010.

PONTES, J. História da Educação em África - Um subsídio para a história da Educação em São Tomé e Príncipe. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa, 2006.

PRAXEDES, J. G. T. “O papel da Língua Portuguesa frente à Comunidade dos Países da Língua Portuguesa – CPLP”. In: SOUSA, S. C. T., ROCA, M. P. *Políticas Linguísticas declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: Editora UFPB, 2015.

QUEVEDO-CAMARGO, G. “Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse?”. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S.

(Orgs.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas: Pontes, 2014. p. 77-93. (1-15). 1993.

\_\_\_\_\_. “Breve história da evolução do construto proficiência em línguas”. *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 104, p. 27-44, jan./abr. 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. *LING. – Est. e Pesq.*, Catalão-GO, vol. 22, n. 1, p. 225-245, jan./jun. 2018.

RAMON, M. “Um lugar para o texto literário nas aulas de PLE”. Comunicação apresentada no Simelp (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa): Santarém, 2017.

\_\_\_\_\_. “O binómio língua-cultura no processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira” In GONÇALVES, L. (Org.) *Português como Língua Estrangeira, de Herança e Materna. Abordagens, contextos e práticas*. Roosevelt – New Jersey: Boavista Press, p. 23-32. Disponível em: <[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53923/1/11JUNHO2017\\_Micaela%20Ramon.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/53923/1/11JUNHO2017_Micaela%20Ramon.pdf)>. Acesso em: 21 abr. 2021.

\_\_\_\_\_. “Contributos para a constituição de um cânone lusófono: Timor-Leste no contexto da produção literária em língua portuguesa”. In: MARTINS, L.M., CABECINHAS, R., MACEDO, L., & MACEDO, I. (Eds.), *Interfaces da Lusofonia*. Braga: Universidade do Minho, CECS. ISBN: 978-989-8600-21-9, pp. 61-69.

RETO, L. A; ESPERANCA, J. MACHADO, F. L. *Novo Atlas da Língua Portuguesa*. Lisboa: 2016. Disponível em: <[www.researchgate.net/publication/324258714\\_Novo\\_Atlas\\_da\\_Lingua\\_PortuguesaNew\\_Atlas\\_of\\_the\\_Portuguese\\_Language\\_sample/link/5ac77932aca272abdc5ce45c/download](http://www.researchgate.net/publication/324258714_Novo_Atlas_da_Lingua_PortuguesaNew_Atlas_of_the_Portuguese_Language_sample/link/5ac77932aca272abdc5ce45c/download)>. Acesso em: 20 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Disponível em: <[https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/portugues-com-posicao-solida-entre-as-dez-linguas-mundiais-mais-importantes-conclui-estudo-584758?fbclid=IwAR1\\_ZK4BFkEyQ3-8MMgwDR3Clhiul2a4LP-ZuCIDetUYczAurt9WZvy7tQs](https://jornaleconomico.sapo.pt/noticias/portugues-com-posicao-solida-entre-as-dez-linguas-mundiais-mais-importantes-conclui-estudo-584758?fbclid=IwAR1_ZK4BFkEyQ3-8MMgwDR3Clhiul2a4LP-ZuCIDetUYczAurt9WZvy7tQs)>. Acesso em 16 jul. 2020.

RETO, L. A; ESPERANCA, J.; CRESPO, N.; ESPANHA, R.; VALENTIM, F. *O Essencial sobre A Língua Portuguesa como Ativo Global*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2020. Trecho retirado de: <<https://tvi24.iol.pt/sociedade/lingua-portuguesa/portugues-com-posicao-solida-entre-as-dez-linguas-mundiais-mais-importantes-revela-estudo>>.

RINCK, F.; SILVA, G. Q.; ASSIS, J. A. “Qual abordagem erigir para pensar as práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional?” In: *Revista Scripta - Práticas de leitura e escrita na formação acadêmica e/ou na vida profissional*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 16, n. 30, p. 7-15, 1º sem. 2012.

RM, República de Moçambique. Programa Quinquenal do Governo 2015-2019. Aprovada na 4ª Sessão Ordinária do Conselho de Ministros, 17 de fevereiro de 2015,

RODRIGUES, F. C. “Direitos Linguísticos, Legislação e Educação: formação em línguas no Brasil”. In: SOUSA, S. C. T., ROCA, M. P.; PONTE, A. S. *Temas de Política Linguística no processo de integração regional*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

ROMANICHEN, C. *Viva: Língua Portuguesa Para Estrangeiros*. v. 4 Curitiba: Editora Positivo, 2010.

ROSA, J. G. *Grande Serão: Veredas*. a, 1994.

SALOMÃO, S. N. *A língua portuguesa em seus percursos multiculturais*. Roma: Edizioni Nuova Cultura, 2012.

SAMPAIO, J. “Um desafio do presente para o futuro”, 7/12/2004. Disponível em: <<http://www.noticiaslusofonas.com/view.php?load=arcview&article=8403&catogory=Comunidades>>. Acesso em: 16 jul. 2020.

SCARAMUCCI, M. V. R. “Celpe-Bras: um exame comunicativo”. In: CUNHA, M. J. E P. SANTOS (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

\_\_\_\_\_. “Proficiência em língua estrangeira: considerações terminológicas e conceituais”. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: Unicamp, 2000. p. 11-22.

\_\_\_\_\_. “Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico no ensino de LE” (Inglês). *Contexturas*, São José do Rio Preto, v. 5, p. 97-109, 2001.

\_\_\_\_\_. The Brazilian Certificate of Proficiency in Portuguese as a Foreign Language - Celpe-Bras. *Language Testing Update*, Lancaster, v. 35, 2004, p. 45-49.

\_\_\_\_\_. “Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte”. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 2, n.43, p. 203-226, jul./dez. 2004a. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tla/v43n2/a02v43n2.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. “Avaliação de Desempenho e efeito retroativo”. VII CNLA - Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2004, São Paulo, SP. *Anais do VII CBLA*. São Paulo, SP: ALAB - PUC/SP, 2004b. v. 1. p. 15-15.

\_\_\_\_\_. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCHLATTER, M. “CELPE-Bras: Certificado de língua portuguesa para estrangeiros - Breve histórico”. In: CUNHA, M. J. E P. SANTOS (Orgs.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999. p. 97 - 104.

\_\_\_\_\_. *Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional*. Porto Alegre, 2014. Disponível em: . Acesso em: 22 abr. 2021.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. “Avaliar a escrita é ser interlocutor do texto”. In: *Na ponta do Lápis*. Ano X, nº 24, 2012. (p. 38-39). Disponível em: <[https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/984/npl24\\_todos.pdf](https://www.escrevendoofuturo.org.br/EscrevendoFuturo/arquivos/984/npl24_todos.pdf)>. Acesso em: 2 jul. 2020.

\_\_\_\_\_. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). In: *S. d. Rio Grande do Sul, Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Estado da Educação, Porto Alegre, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M.; SCARAMUCCI, M.V.R. “O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação”. *Letras de hoje*. Porto Alegre. N. 137 (set. 2004), p. 345-378. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/169750/000442285.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 6 jul. 2020.

SCHOFFEN, J. R. Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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.

SCHOFFEN, J. R. (et al.). *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017*. [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/schoffen-et-al-2018>>. Acesso em 4 mai. 2020.

SCHRAGLE, I; MENDES, P. M. Mão na massa... preparatório para o Exame Celpe-Bras. Buenos Aires: Casa do Brasil, 2019.

SERRANI, S. Discurso e cultura na aula de língua. Campinas: Pontes, 2010.

SHOHAMY, E. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Abingdon, Routledge, 2006.

SIRIANNI, G. R. MENDEL, K.; NAGASAWA, E. Y. ; SCHOFFEN, J. R. “Os desdobramentos do Acervo Celpe-Bras para ensino, aprendizagem, avaliação e pesquisa em Português como Língua Adicional”. In: *Revista BELT*. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/sirianni-mendel-nagasawa-shoffen-2019>>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SOARES, L. V. “Os sinuosos caminhos das Políticas Linguísticas em Timor-Leste”. In: FEYTOR-PINTO, P.; MELO-PFEIFER, S. In: *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel, 2018.

SOUSA, S. C. T; ROCA, M. P. Políticas Linguísticas declaradas, praticadas e percebidas. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

- SPOLSKY, B. *Language Management*. Cambridge University Press, 2009.
- SPOLSKY, B. *Language Policy, Key Topics in Sociolinguistics*. Cambridge University Press, 2004.
- TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R.; DEVAULT, M. *Introduction to qualitative research methods: a guidebook and resource*. [S.l.]: John Wiley & Sons, 2005.
- TODOROV, T. *A Literatura em perigo*. Tradução Caio Meira. Rio de Janeiro: Difel, 2010.
- TONELLI, F. *Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos*. Tese de Doutorado. Unesp/FCLAr: Araraquara, 2019.
- VEIGA, M. “A língua das Ilhas”. *Africana*. Número Especial sobre Cabo-Verde. Centro de Estudos Africanos. Porto: Universidade Portucalense/Arquivo Histórico de Cabo Verde, 2003, p. 75-87.
- VIEGAS, A. M. L. *Contributos da Leitura Recreativa e da Escrita Criativa para o Processo de Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado em Português Língua Não Materna. Universidade do Minho, Braga, 2015. Disponível em: <<https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/41520/1/Ana%20Margarida%20Laranjeira%20Viegas.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2021.
- VILLANUEVA-ROA, J. D. “Didática da literatura a partir da prática”. In Azevedo, B. e Balça, A., *Leitura e Educação Literária* (pp.75-86). Lisboa: Pactor, 2016.
- XAVIER, L. G. “Era uma vez um país: para um glossário incompleto do pensar Portugal”. In: *Limite* (Revista de Estudos Portugueses y de la Lusofonia). 2011, n. 5, p. 247-268. Disponível em: <<file:///C:/Users/marik/Downloads/Dialnet-EraUmaVezUmPaisParaUmGlossarioIncompletoDoPensarPo-3939372.pdf>>.
- \_\_\_\_\_. *Literaturas africanas em Português: uma introdução*. Instituto Politécnico de Macau: Macau: 2017.

**Anexos**

## Quadro 2 Parâmetros de avaliação da Parte Escrita

Parâmetros de Avaliação da parte escrita	
5 -	Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado, e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.
4 -	Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.
3 -	Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.
2 -	Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetem a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.
1 -	Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção. Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo, considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.
0 -	Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada. OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria. OU Ignora completamente os texto(s)-base(s). E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação.

Fonte: Elaboração própria.



**Quadro 5** Grade holística de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-interlocutor

<b>5</b>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações.
<b>4</b>	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em poucos momentos. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com poucas inadequações.
<b>3</b>	Contribui para o desenvolvimento da interação. Em geral, produz o fluxo de fala naturalmente, com algumas interrupções. Apresenta alguns problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, ocasionalmente, comprometem a interação.
<b>2</b>	Ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação. Demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor. Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, em diferentes momentos, comprometem a interação.
<b>1</b>	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos. Demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, com frequente comprometimento da interação.
<b>0</b>	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa. Demonstra problemas de compreensão, mesmo em fala simplificada do interlocutor. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem substancialmente a comunicação.

Fonte: Elaboração própria.

Fonte: (BRASIL, 2020). *Documento-base do exame Celpe-Bras*. (p. 35).