

**Gêneros textuais, ensino e formação de professores de português língua não materna: Contribuições do exame do Celpe-Bras**

**Textual genres, teaching and training of non-native Portuguese teachers: contributions of the Celpe-Bras exam**

*João Paulo da Silva Nascimento<sup>1</sup>*

*Universidade do Estado do Rio de Janeiro / CAPES, Brasil.*

**RESUMO**

*O Celpe-Bras, exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, vem se constituindo como um instrumento importante dentro do cenário das políticas linguísticas para internacionalização da língua portuguesa e da cultura brasileira. Nos últimos anos, efeitos de sua força de impacto na área de Português Língua Não Materna (PLNM) e nos campos de estudos a respeito de avaliação e planejamento curricular no tocante ao ensino de línguas adicionais têm ensejado diversos debates e investigações na Linguística Aplicada. Compreender, portanto, questões que envolvem a constituição do exame, os aportes teóricos da área de estudos da linguagem para sua elaboração, bem como os processos que marcaram seu desenvolvimento mostra-se fundamental para se pensar as égides que norteiam o ensino-aprendizagem e a formação de professores de PLNM em uma abordagem sociodiscursiva (OLIVEIRA; WILSON, 2016). Em vista disso, neste artigo, a atenção é centrada na análise da recorrência de características textuais (e.g. tema, modalidade, gênero, fonte, fidedignidade) em elementos provocadores da parte oral do exame em 7 edições, partindo do pressuposto de que tal investigação seja suficientemente capaz de explicitar a concepção de língua que perpassa o Celpe-Bras, o que se considera primordial para avaliação de proficiência e que caminhos deve seguir o ensino de PLNM em uma abordagem discursivo-funcional.*

**PALAVRAS-CHAVE:**

Gêneros textuais. Celpe-Bras. Português língua não materna.

**ABSTRACT**

Celpe-Bras, a Portuguese language proficiency exam for foreigners, has become an important tool within the context of linguistic policies for the internationalization of the Portuguese language and Brazilian culture. In recent years, the effects of its impact on the field of Portuguese as a Non-Maternal Language (PLNM) and on the fields of study regarding evaluation and curriculum planning with regard to the teaching of additional languages have given rise to several debates and investigations in Applied Linguistics. Understanding, therefore, issues that involve the constitution of the exam, the theoretical contributions of the language studies area for its elaboration, as well as the processes that marked its development is fundamental to think about the aegis that guide the teaching-learning and the training of PLNM teachers in a sociodiscursive approach (OLIVEIRA; WILSON, 2016). In view of this, in this article, attention is focused on the

Recebido em: 29/09/2021

Aceito em: 03/01/2022

---

<sup>1</sup> E-mail: [jpn0401@gmail.com](mailto:jpn0401@gmail.com) | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8392-4265>

analysis of the recurrence of textual characteristics (eg theme, modality, gender, source, reliability) in provocative elements of the oral part of the exam in 7 editions, assuming that such investigation is sufficiently capable of making explicit the conception of language that runs through Celpe-Bras, which is considered essential for the assessment of proficiency and what paths should be followed by teaching PLNM in a discursive-functional approach.

**KEYWORDS:**

Textual genres. Celpe-Bras. Portuguese as an additional language.

## 1. Introdução

Nos últimos anos, o ensino de Português Língua não-materna (doravante PLNM), bem como a pesquisa na área de linguística teórica e aplicada, tem se mostrado um campo promissor em termos de escopo investigativo no Brasil. Aliadas às discussões gerais acerca do ensino de línguas em uma perspectiva crítica e discursiva, as considerações a respeito do PLNM delineiam-se em torno de prerrogativas pedagógicas que privilegiam olhares compatíveis com as multiplicidades culturais e semióticas figurantes na realidade (ROJO, 2012). Desse modo, calcado em uma perspectiva multiculturalista crítica, que intenta a construção de uma leitura positiva da pluralidade sociocultural pela descentralização de cânones hegemônicos (MAHER, 2007; WEISSMANN, 2018), o ensino de PLNM tem sido concebido afastado de uma concepção que enxerga a língua como mera instrumentalização comunicativa.

Nesse sentido, práticas docentes eficazes no âmbito do PLNM costumam ser balizadas por objetivos específicos que refletem as concepções das abordagens sociodiscursiva e multiculturalista crítica. Assim, de acordo com Bizon e Diniz (2019), dentre questões a serem respondidas por metodologias de ensino de PLNM, destacam-se algumas atinentes ao deslocamento subjetivo por meio do ensino de uma língua adicional, tais como: (i) Que língua(s) e que variedade(s) dessa(s) língua(s) é/são eleita(s) para o ensino?; (ii) Que amostras linguísticas são selecionadas?; (iii) Que espaços-tempos e construções culturais são focalizados?; (iv) Que sujeitos e práticas de linguagem são visibilizados?

Notadamente, essas indagações inserem-se não só em uma perspectiva multiculturalista crítica para o ensino de PLNM, como também evocam diretrizes para um trabalho funcional-discursivo centrado no desenvolvimento de autonomia dos aprendizes nas habilidades de compreensão e produção de textos orais e escritos em português. Como se sabe, a noção de gênero discursivo pode ser sintetizada como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (cf. BAKHTIN, 2003, p. 262), ou seja, constituem-se por modelos socialmente convencionalizados de organização do pensamento pela via textual, de modo que, em uma lógica ampla, traduzem

experiências interacionais coparticipativas, na medida em que se definem por “entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis de qualquer situação comunicativa” (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 19). Diante disso, o ensino de PLNМ que se pretende crítico e discursivo deve dispor, primeiramente, de uma “didática polivalente, capaz de elevar o ensino a um contexto sociocomunicativo não limitado ao paradigma linguístico estrutural que pouco reflete aspectos do uso linguístico real em função de demandas comunicativas e de adaptações aos mais variados gêneros discursivos que circulam em sociedade.” (cf. NASCIMENTO *et al*, 2019, p. 2)<sup>2</sup>.

Além de essa filosofia de ensino de línguas adicionais apresentar-se mais compatível com a sociedade pós-moderna e suas vicissitudes pluralísticas, certamente um dos grandes fatores que a motivam é o fato de as avaliações oficiais de proficiência serem pensadas em torno da perspectiva discursiva. Na ocasião específica do PLNМ, destaca-se o exame de proficiência Celpe-Bras, o qual, nas palavras de Schoffen (2009, p. 12), “pretende avaliar proficiência através do desempenho dos participantes em tarefas que simulam contextos autênticos de uso da língua”, isto é, assume um viés funcional que requer de aprendizes posturas discursivas diante da compreensão e do manejo de diferentes gêneros para o alcance de êxito nas resoluções das tarefas que o compõem.

É, pois, nesta perspectiva que o presente artigo se desenvolve: buscamos, por intermédio da análise quanti-qualitativa de 130 elementos provocadores (EPs) da parte oral de 7 edições do Celpe-Bras, analisar a ideia de língua perpassada pelo exame e o que se entende como primordial para avaliação de proficiência em PLNМ, especificamente no que diz respeito aos gêneros textuais mais recorrentes. Mais diretamente, intentamos uma reflexão acerca do ensino e da formação de professores de PLNМ em uma perspectiva sociodiscursiva e em vista das demandas do Celpe-Bras, que, nas últimas duas décadas, tem se destacado como uma política de popularização da língua portuguesa e da cultura brasileira em âmbito internacional e, por conseguinte, enriquecido a área de PLNМ (DINIZ, 2012).

Com vistas a uma construção que contemple precisamente seu propósito, este texto divide-se em três seções temáticas, de modo que o(a) leitor(a) tenha acesso às informações necessárias sobre o exame Celpe-Bras no contexto da internacionalização do português, a relação existente entre essa política para testagem de proficiência e o ensino de PLNМ em uma abordagem textual-discursiva e sobre a metodologia e análise empreendidas neste estudo e as reflexões decorrentes para o ensino e a formação de professores. Em seguida, são apresentadas

---

<sup>2</sup> Para mais detalhes acerca de metodologia que conflua tanto aspectos estruturais quanto discursivos no ensino de PLNМ, ver Soares (2020) e Freitas Jr (2020).

as considerações finais e as referências bibliográficas oportunamente mencionadas, com a expectativa de que, ao findar a leitura, o(a) leitor(a) tenha seu repertório acerca do assunto enriquecido e suscite outras questões para pesquisas futuras que venham a se debruçar sobre a abordagem discursiva no domínio do ensino, da avaliação e da formação de professores de PLNM.

## 2. Algumas considerações sobre o Celpe-Bras

Aplicado desde 1998<sup>3</sup>, o Celpe-Bras é o exame brasileiro oficial, de responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)<sup>4</sup>, que tem como objetivo primordial a conferência de certificação de proficiência em português como língua estrangeira. Há duas décadas, o exame vem sendo aplicado semestralmente no Brasil e em determinados polos aplicadores<sup>5</sup> no exterior graças a parcerias do INEP com o Ministério da Educação e o Ministério das Relações Exteriores, caracterizando-se, de modo direto, como uma política linguística de difusão da língua portuguesa no mundo (DINIZ, 2012).

Enquanto uma política de avaliação de proficiência linguística em português, o cerne do exame Celpe-Bras é a comunicação com ênfase em usos contextualizados da língua. Por isso, “a competência do Participante é avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real” (BRASIL, 2009). A noção de proficiência expressa pelo exame, então, pode ser facilmente definida como o uso coerente e adequado da língua portuguesa para o desempenho de ações no universo biossocial em diferentes contextos mediados por linguagem. Daí o fato de a avaliação se estabelecer em torno da concepção de variação da qualidade do desempenho linguístico em um contínuo delimitado entre aprendizes de PLNM que são capazes de se colocarem discursivamente em português em níveis mais complexos e aqueles aprendizes, de níveis mais elementares, cuja desenvoltura necessita de maior enriquecimento via ensino e construção de experiências socioculturais com o português.

Considerando, sobretudo, aspectos textuais e funcionais-discursivos (e.g. contexto e propósitos comunicativos, relações entre interlocutores e modelos textuais próprios), o exame é subdividido em duas partes: (a) a que se propõe à análise da proficiência escrita e (b) a que se

---

<sup>3</sup> Apesar de a primeira aplicação do exame datar de 1998, destacam-se os anos de 1993 e 1994, em que houve, respectivamente, a formação de comissão para elaboração do Celpe-Bras e a sua instituição. Para mais detalhes, ver: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/historico>

<sup>4</sup> O INEP passa a ser responsável pelo Celpe-Bras a partir de 2009, ano em que passa a ser pré-requisito para ingresso em cursos de graduação por meio do Programa Estudantil Convênio de Graduação (PEC-G), bem como para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no Brasil.

<sup>5</sup> Geralmente, universidades públicas que comportam trabalhos de ensino, pesquisa e extensão na área de PLNM.

detém à avaliação da proficiência oral. Apesar de tal divisão, a aferição da proficiência se dá de maneira integrada, isto é, ocorre a partir da avaliação das habilidades de compreensão e produção orais e escritas em situações factíveis de uso da língua portuguesa. O quadro 1 a seguir apresenta, de modo mais detalhado, a estrutura do exame:

**Quadro 1: Estrutura do exame Celpe-Bras**

Parte escrita	
<p><b>Tarefa 1:</b> <i>Input:</i> vídeo.</p> <p><b>Tarefa 2:</b> <i>Input:</i> áudio.</p> <p><b>Tarefa 3:</b> <i>Input:</i> texto escrito.</p> <p><b>Tarefa 4:</b> <i>Input:</i> texto escrito.</p>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px; text-align: center;">Integram compreensão oral e produção escrita.</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;">Integram leitura e produção escrita em níveis e complexidades sociodiscursivas menores (tarefa 3) e maiores (tarefa 4).</div>
Parte oral	
<p>Interação oral entre o participante e o avaliador de duração média de 20 minutos, que se divide em duas partes:</p> <p><b>Parte 1 (até 5 minutos):</b> O conteúdo da interação é uma conversa a partir de informações provenientes do questionário preenchido pelo candidato no ato da inscrição para o Exame.</p> <p><b>Parte 2 (até 15 minutos):</b> O conteúdo da interação é uma conversa sobre tópicos de interesse geral abordados em três elementos provocadores (EP).</p>	

Fonte: adaptado de Cebraspe.

Como se percebe, a própria organização do Celpe-Bras demonstra precisamente a importância da multimodalidade para o desenvolvimento de competências comunicativas em língua estrangeira. A parte escrita, por exemplo, não se limita à avaliação a partir de estímulos grafo-visuais, mas explora, ainda, a compreensão de *inputs* auditivos. Da mesma maneira, no momento da interação face a face que caracteriza a parte oral do exame, é avaliada a habilidade de compreensão escrita e oral, uma vez que neste momento os participantes são expostos a EPs escritos multimodais, a partir dos quais terão de tecer produções orais.

Expostos a tais maneiras de avaliação de proficiência, os participantes estrangeiros do Celpe-Bras são certificados dentre os níveis intermediário, intermediário superior, avançado e

avançado superior<sup>6</sup>. As especificações gradientes que diferem os níveis intermediário e avançado no exame podem ser vistas no quadro abaixo, adaptado de Dell'Isola, Scaramucci, Schlatter e Júdice (2003).

**Quadro 2:** Distinção dos níveis de certificação

NÍVEL	DESCRIÇÃO
INTERMEDIÁRIO	Refere-se a candidatos que apresentam “um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando compreensão e produção de textos orais e escritos de <b>assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano</b> ; usa <b>estruturas simples</b> da língua e <b>vocabulário adequado a contextos conhecidos</b> , podendo apresentar imprecisões, inadequações e interferências da língua materna tanto na pronúncia quanto na escrita. Entretanto, tais imprecisões e inadequações não podem comprometer a comunicação. Portanto, <b>é um candidato que, vivendo em situações de contato mais intenso com a língua alvo, tem grandes chances de desenvolvimento desse potencial</b> ”.
AVANÇADO	Refere-se a candidatos que apresentam “um domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando compreensão (e produção) de textos orais e escritos de <b>assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos</b> ; usa <b>estruturas complexas</b> da língua e <b>vocabulário adequado</b> , podendo apresentar imprecisões e inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. Entretanto, tais imprecisões não podem comprometer a comunicação. <b>O candidato que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua alvo</b> ”.

Fonte: adaptado de Dell'Isola, Scaramucci, Schlatter e Júdice (2003).

À parte de questões estruturais e teóricas, no âmbito da internacionalização linguística, o Celpe-Bras destaca-se como um importante proponente de difusão da língua portuguesa e da cultura brasileira no mundo. Uma simples comparação, por exemplo, dos números de participantes e postos aplicadores da primeira e da última edições do exame demonstra um aumento expressivo que se atrela à popularização do português e ao crescimento de sua procura como idioma adicional: em 1998, o Celpe-Bras contou com 127 participantes que realizaram as etapas do exame em 8 locais de aplicação; por outro lado, em 2018, vinte anos depois, foi registrado um número superior a 7 mil participantes e 126 locais de aplicação (48 no Brasil e 78 no exterior).

De fato, esse crescimento significativo de adesão ao Celpe-Bras evidencia um panorama do português como língua estrangeira nas últimas duas décadas, uma vez que o certificado de

<sup>6</sup> Para mais detalhes, ver Brasil (2020).

proficiência é exigência indispensável para:

(i) O ingresso de estrangeiros em cursos de graduação e pós-graduação oferecidos por universidades brasileiras por intermédio do Programa de Estudantes de Graduação (PEC-G) e Pós-Graduação (PEC-PG);

(ii) A convalidação de diplomas para o exercício de trabalho no Brasil;

(iii) A inscrição em conselhos específicos, como, por exemplo, o Conselho Regional de Medicina e o Conselho Federal de Medicina;

(iv) A investidura em cargos públicos brasileiros.

Além disso, conforme apontam Schoffen e Martins (2016, p. 287), frente ao crescimento cada vez mais rápido do fenômeno demográfico da imigração no século XXI, “a busca por oportunidades de estudo e trabalho no Brasil implica, também, muitas vezes, a necessidade e o interesse de comprovar certificação de proficiência em língua portuguesa”. É nessa perspectiva que Diniz (2012, p. 452) defende que o Celpe-Bras pode ser interpretado como

Uma das instâncias de gramatização brasileira do português como língua adicional, que produz seus efeitos em termos de política linguística. Sua criação sinaliza a constituição de uma posição de autoria institucional para o Estado brasileiro, não apenas em relação à produção de um saber metalinguístico sobre o português, mas também em relação à gestão dessa língua no cenário geopolítico internacional (ZOPPI-FONTANA, 2009; DINIZ, 2010, 2012).

Em outras palavras, o referido exame, desde 1998, tem corroborado para a construção do campo do ensino de PLNM no Brasil e angariado uma série de produções intelectuais a seu respeito no âmbito da Linguística Aplicada<sup>7</sup>, dada sua potencialidade enquanto mecanismo para propagação linguístico-cultural dessa língua em diferentes espaços. Em vista disso, comumente, o ensino de PLNM tem sido enriquecido por práticas de linguagem semelhantes às adotadas pelo Celpe-Bras, construindo, assim, uma tríade importante entre a política de avaliação, o ensino e a formação de professores de PLNM no Brasil.

Na próxima seção, discorreremos especificamente a respeito das relações entre as características do exame Celpe-Bras e o trabalho pedagógico por meio de gêneros textuais no ensino de PLNM, a fim de justificarmos a pertinência da análise de dados e dos resultados a que chegou a presente investigação.

---

<sup>7</sup> São exemplos de investigações seminais a respeito do Celpe-Bras, dentre outros, os trabalhos de Scaramucci (1998), Schoffen (2009) e Diniz (2010).

### 3. Relações entre o Celpe-Bras e os gêneros textuais

De acordo com Silva e Cunha (2017), a incorporação dos gêneros textuais no processo de ensino-aprendizagem de línguas maternas e estrangeiras não se caracteriza como uma discussão recente, mas que vem ganhando escopo no âmbito da Linguística Aplicada ao ensino de línguas desde a década de 1970, com a emergência da abordagem comunicativa como metodologia alternativa para o tratamento pedagógico de línguas adicionais. Desde então, debruçar-se sobre as ideias linguísticas acerca das concepções e práticas de ensino de línguas adicionais, considerando, para tanto, artefatos que exibem potencial para a análise do *status quo* do ensino de línguas no Brasil (e.g. documentos oficiais, materiais didáticos e exames avaliativos), requer reflexões mais abrangentes a respeito de como situações comunicativas são levadas à sala de aula.

Como assinala Scaramucci (1995), as características do Celpe-Bras fazem com que ele seja um exame avaliativo que suplanta a mera necessidade de manipulação estrutural do português, na medida em que exige do(a) candidato(a) o uso socialmente adequado de convenções textuais em vigor no cotidiano. Desse modo, torna-se oportuno o apontamento de uma relação intrínseca entre o Celpe-Bras e a perspectiva sociodiscursiva da linguagem, sobretudo no que se refere aos estudos de gêneros textuais, seja em uma vertente filosófica a despeito de suas constituições (BAKHTIN, 2003), seja em uma perspectiva mais aplicada ao ensino (MARCUSCHI, 2008; KOCH, 1989; KOCH; ELIAS, 2017).

Se o modelo convencional de avaliação proposto pelo Celpe-Bras, da maneira como é dividido e como apresentamos no quadro I da seção anterior, privilegia uma postura discursiva a partir de sua configuração propensa à integração de gêneros textuais (orais e escritos) cotidianos, é conveniente que as práticas de ensino de PLNM também não percam de vista essa mesma postura comunicativa<sup>8</sup>. É nesse sentido que Arruda (2012, p. 141) aponta que “quanto maior for o conhecimento de gêneros diversos, mais possibilidades os aprendizes [de uma língua adicional] terão de agir adequadamente com a linguagem em diferentes situações”. Urge, então, a imprescindibilidade de promoção de práticas educativas que se delineiem em torno de uma concepção funcional-discursiva da linguagem, de modo que aprendizes de PLNM disponham de bases comunicativas consistentes para transitarem na língua adicional com autonomia progressiva.

---

<sup>8</sup> Obviamente, não consideramos aqui que o Celpe-Bras seja modelo para todas e quaisquer situações de ensino-aprendizagem de PLNM. Consideramos, porém, que este seja um importante balizador para se pensar o ensino dessa modalidade em um espectro amplo.

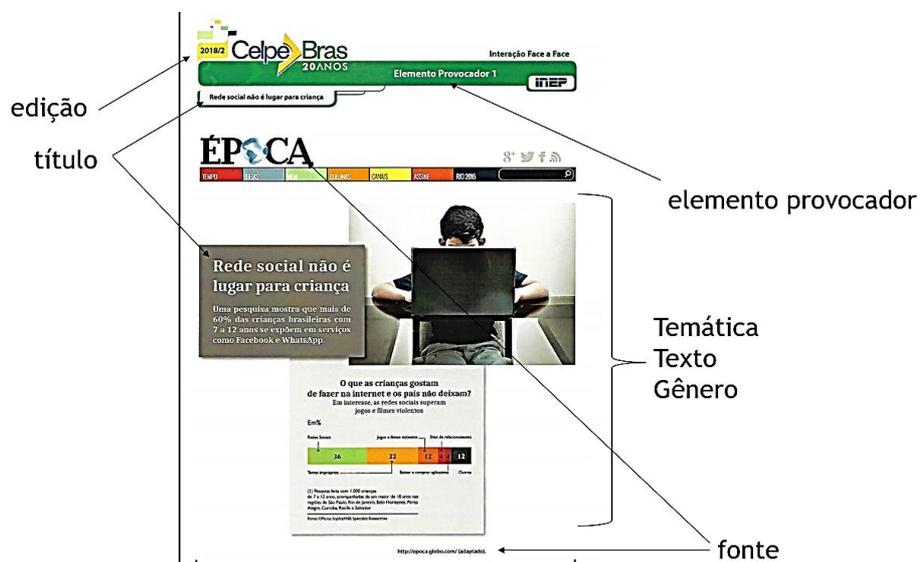
## 4. Metodologia e resultados

### 4.1 A constituição do *corpus* e os parâmetros de análise

Tendo em vista os objetivos e o escopo deste trabalho, elegemos como *corpus* um conjunto de 130 EPs, recolhidos do Acervo Celpe-Bras, um banco de dados organizado por integrantes do projeto “Resgatando a história do Exame Celpe-Bras”, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>9</sup>. Tais instrumentos de avaliação abrangem sete edições passadas do exame, as quais foram aplicadas nos semestres de 2004-1, 2004-2, 2005-1, 2009-1, 2009-2, 2017-1 e 2018-2.

Os materiais, então, foram categorizados a partir de (i) suas temáticas, (ii) suas modalidades, (iii) seus gêneros, (iv) sua fonte e (v) sua fidedignidade. Esses parâmetros contribuíram para uma melhor abordagem dos EPs, de modo que propiciaram uma organização mais consistente dos resultados da análise, permitindo, assim, a sistematicidade necessária a generalizações sobre as contribuições do Celpe-Bras para o ensino e a formação de professores de PLNM. A imagem abaixo situa a identificação dos itens analisados nos EPs<sup>10</sup>.

#### Imagem 1: Exemplo dos itens analisados



Fonte: produção própria.

Seguindo a análise de acordo com os critérios estabelecidos, percebemos, por exemplo, que o EP acima (i) se concentra no nicho temático de comportamento, (ii) é multimodal, (iii)

<sup>9</sup> Para mais detalhes, ver <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>.

<sup>10</sup> O único item que não pode ser verificado nesta imagem é o que diz respeito à fidedignidade da reprodução do texto.

pertence ao gênero reportagem, (iv) foi retirado da revista *Época* e (v) foi adaptado, de modo que ficasse mais adequado como *input* para avaliação de proficiência oral. Assim, norteados por tais critérios, em uma visão abrangente dos 130 EPs selecionados para o recorte deste artigo, pudemos lançar mão de um quadro quanti-qualitativo, que será melhor explorado na próxima subseção.

A organização do *corpus* de acordo com os critérios enumerados apresenta vantagens e problemáticas para o desenvolvimento do estudo aqui apresentado e de outros que venham a ser realizados posteriormente. Uma das vantagens, por exemplo, é a possibilidade de cruzamentos que podem vir a ser úteis em uma pesquisa mais abrangente, que se atenha a pormenores das escolhas de materiais para servirem como EPs. Quanto às problemáticas, mencionamos o questionamento a respeito da determinação dos gêneros textuais em algumas ocasiões, o que, com frequência, induziu o questionamento a respeito da caracterização de um possível gênero autônomo “elemento provocador”<sup>11</sup>.

#### **4.2. Análise, resultados e contribuições ao ensino e à formação de professores de PLN**

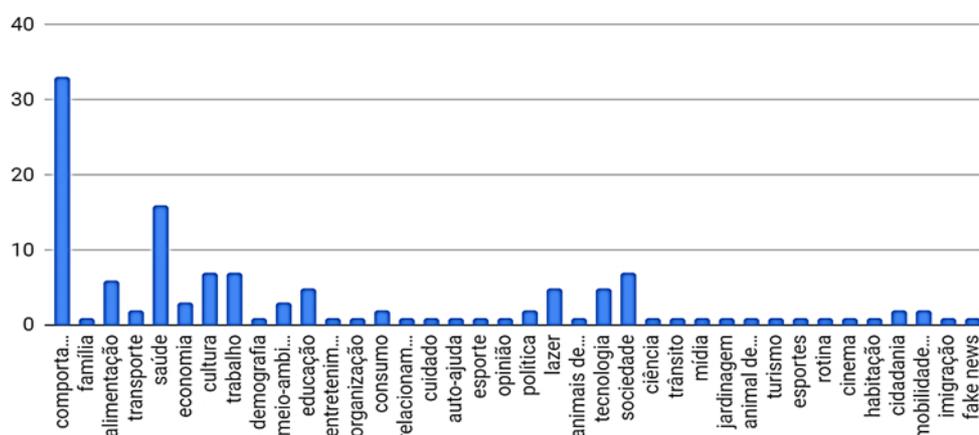
A análise de dados conduzida à luz dos critérios especificados na seção anterior revelou aspectos importantes à estruturação de generalizações a respeito das principais tendências do exame Celpe-Bras e suas implicações ao ensino e à formação docente em PLN. A partir dos critérios de (i) a (v), apresentamos a quantificação dos resultados observados.

Em relação às temáticas dos EPs, foi possível perceber determinadas tendências, de modo que se observou 38 categorias temáticas, conforme mostra a distribuição no gráfico 1 abaixo.

#### **Gráfico 1: temáticas**

---

<sup>11</sup> Essa discussão não será aprofundada neste trabalho, dado seu caráter e sua limitação espacial.

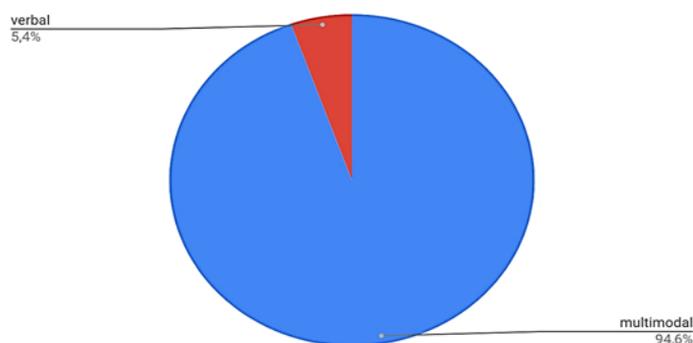


Fonte: produção própria.

Uma informação relevante a ser destacada a respeito das categorias temáticas em que se enquadram os EPs analisados é a questão da variabilidade de temas, por um lado, e a correlação destes com o cotidiano. Além disso, notou-se também um número significativo de EPs com as temáticas de comportamento (24,6%) e saúde (11,5%), o que pode vir a ser um ponto importante para nortear o trabalho pedagógico em PLNM por meio de projetos centrados em temas geradores de debates atinentes à sociabilidade e ao uso da língua como um mediador das relações interpessoais.

Quanto às modalidades dos textos dos EPs, chamou atenção a forte tendência de utilização de textos multimodais, que são caracterizados, segundo a proposta de Kress e Van Leeuwen (1996), como unidades comunicativas compostas por recursos semióticos de naturezas diversas. O gráfico 2 exibe a distribuição percentual de textos multimodais vs. textos verbais na amostra analisada.

**Gráfico 2: modalidades**

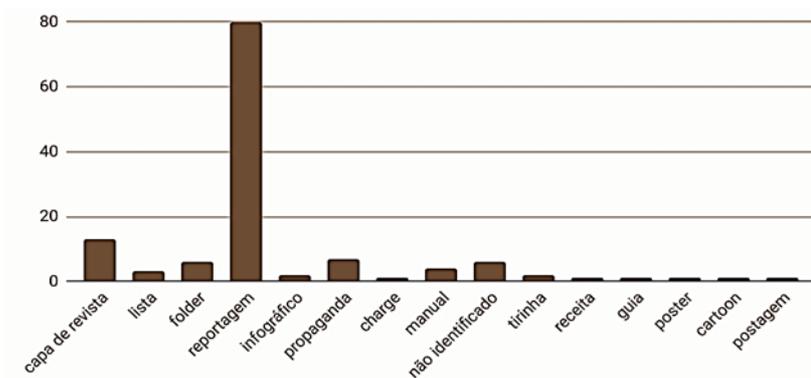


Fonte: produção própria.

O fato de 94,6% dos EPs apresentarem textos multimodais, certamente, é um indicativo relevante para se pensar a seleção de materiais didáticos para o ensino de PLN, por exemplo. Como aponta Selvatici (2009), um texto multimodal conflui significados ideacionais e interpessoais, na medida em que propõe uma integração tripartida de valores informativos, saliência e enquadramento semânticos. Logo, pensar a abordagem de textos multimodais no âmbito do ensino de PLN, mostra-se imprescindível não só pelo fato de ser a modalidade textual mais privilegiada no Celpe-Bras, como também com vistas a “oferta de um *input* rico em detalhes contextuais e para o favorecimento do recrutamento da associação transmodal como um processo auxiliador da formação de categorias subjacentes da L2” (NASCIMENTO, 2020, p. 30)<sup>12</sup>.

Em se tratando dos gêneros textuais, a análise revelou uma propensão de 14 gêneros, a saber, capa de revista, lista, folder, reportagem, infográfico, propaganda, charge, manual, tirinha, receita, guia, poster, *cartoon* e postagem em rede social. Além disso, como já mencionamos brevemente, houve alguns (poucos) casos em que a identificação do gênero não foi tão clara, o que acreditamos ser uma implicação da adaptação, que será melhor ilustrada adiante. Cabe ressaltar, porém, que dentre os gêneros identificados, percebeu-se uma ampla inclinação à reportagem, como demonstra o gráfico 3, que sintetiza os resultados deste parâmetro.

**Gráfico 3: gêneros**



Fonte: produção própria.

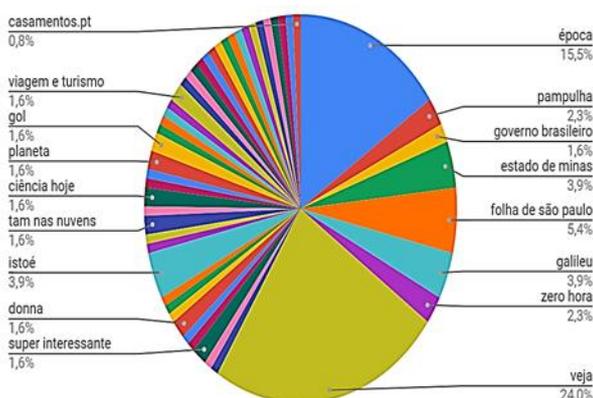
Perceber a notada recorrência do gênero reportagem dentre os EPs do Celpe-Bras mobiliza ideias para posturas pedagógicas em PLN. Decerto, não defendemos um trabalho que incida

<sup>12</sup> Para mais detalhes acerca do processo cognitivo de associação transmodal, em um plano geral, ver Bybee (2010). Para a relação deste processo cognitivo e a aquisição de uma língua adicional, ver Soares (2018), Nascimento (2020) e Nascimento *et al* (no prelo).

somente sobre um gênero textual; contudo, diante de tal achado, é possível apontar que, em caso de aprendizes que se encontram em preparação para o exame, a reportagem deve ser um gênero privilegiado. Além disso, uma possível explicação para essa expressão porcentual pode ser a relação entre esse gênero – principalmente sua função comunicativa – e a concepção de língua em uso que perpassa o exame de modo geral.

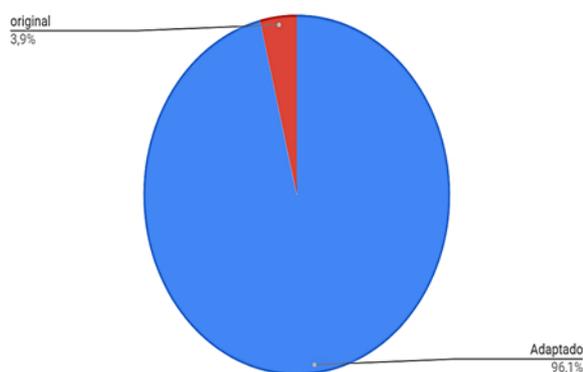
Quanto aos critérios de fonte e fidedignidade dos textos avaliados, observamos resultados importantes. Em relação às fontes (gráfico 4), apesar de essas terem sido variadas, percebemos maior incidência das revistas *Veja* (24,0%) e *Época* (15,5%), o que é totalmente plausível diante da maior recorrência da reportagem como gênero textual protagonista<sup>13</sup>. Já em relação à fidedignidade dos textos, notamos que raramente estes eram reproduzidos da mesma maneira como estavam apresentados na fonte, sendo, portanto, altos os casos em que sofreram adaptações, conforme demonstra o gráfico 5.

Gráfico 4: fontes



Fonte: produção própria.

Gráfico 5: fidedignidade



Fonte: produção própria.

Esses dois critérios podem nortear a escolha de recursos pedagógicos a serem utilizados em sala de aula de PLNM, visto que oferecem indicativos do tipo de domínio mais aderido na parte oral do exame Celpe-Bras (revistas) e dos aspectos que são privilegiados em suas adaptações. A análise, desse modo, mais do que evidenciar o gênero mais recorrente, demonstra, também, os aspectos relativos ao contexto de produção e aos propósitos com que emergem como unidades comunicativas.

Os resultados apresentados apontam a caminhos promissores para a reflexão a respeito do

<sup>13</sup> Mesmo outras fontes, em percentual menor, são caracterizadas por revistas, como se pode ver no gráfico 4.

ensino e da formação de professores de PLNM no atual cenário brasileiro, uma vez que demonstram possibilidades metodológicas exequíveis e adequadas à abordagem comunicativa para ensino de línguas. Defendemos, portanto, que as provas que compõem o Celpe-Bras podem ser compreendidas como uma fonte de estudo a respeito do desenvolvimento das ideias e práticas linguísticas que permeiam o ensino-aprendizagem de língua adicional (MALKIEL, 1969; SWIGGERS, 1982; ALTMAN, 2012), destacando-se como essenciais dentro do grande paradigma do PLNM.

Isso posto, apostamos que a perspectiva de se trabalhar o ensino em uma abordagem discursiva da linguagem (OLIVEIRA; WILSON, 2016), que é facilmente resgatada pela análise dos EPs do Celpe-Bras, deve embasar perspectivas didáticas e políticas de formação de professores de PLNM no Brasil, em busca da constante reflexão já prenunciada em Geraldi (1997) acerca do porquê os alunos aprendem o que aprendem em sala de aula, bem como a respeito da interação entre as dimensões social, funcional, interacional e pragmática ao longo do processo pedagógico. Entender, então, o paralelo entre a constituição discursiva do Celpe-Bras e os processos formativos em PLNM, do ponto de vista de alunos e de professores, significa ressaltar o objetivo primordial do ensino de língua portuguesa<sup>14</sup>, que, segundo Santos, Cuba Riche e Teixeira (2012), deve ser ampliar a competência discursiva dos alunos para que melhor exerçam suas ações linguísticas entre seus pares comunicativos por meio de diferentes gêneros textuais orais e escritos.

### **Considerações finais**

Neste artigo, buscamos demonstrar as contribuições do Celpe-Bras para o ensino e a formação de professores de PLNM no Brasil, abordando questões relativas à perspectiva de língua que o embasa e como isso se traduz nas principais características textuais dos instrumentos de avaliação de proficiência oral aplicados no exame. À luz do paradigma funcional-discursivo para o ensino de línguas adicionais, levantamos proposições gerais sobre a abordagem pedagógica de PLNM em uma perspectiva centrada, simultaneamente, em alunos e em professores.

A partir dos resultados das análises dos EPs, endossamos as prerrogativas teóricas discursivas assinaladas, visto que estes nos mostraram regularidades instigantes do Celpe-Bras que podem reverberar aplicações práticas proveitosas e nortear programas de ensino de modo mais direto. Além dessa contribuição, ressaltamos também os benefícios de abordar o exame de

---

<sup>14</sup> Referimo-nos aqui ao ensino de português em contexto amplo, abrangendo o contexto de língua materna e adicional.

proficiência no escopo das ideias linguísticas, visto que, como demonstrado, sua constituição exhibe as maneiras pelas quais as concepções linguísticas a respeito do PLNM são produzidas, desenvolvidas, divulgadas e percebidas no Brasil.

## Referências

- ALTMAN, Cristina. História, estórias e historiografia da linguística brasileira. *Todas as Letras*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 14-37, 2012.
- ARRUDA, Climene Brito. O ensino de LE por meio de análise de gêneros textuais: benefícios e dificuldades. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org). *Gêneros textuais: o que há por trás do espelho?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- 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, 2009.
- BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional. *LÍNGUA E INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS*, v. 43, p. 155-191, 2019.
- BYBEE, Joan. *Língua, Uso e Cognição*. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Editora Cortez, 2016.
- DELL'ISOLA, Regina; SCARAMUCCI, Matilde; SCHLATTER, Margarete; JÚDICE, Norimar. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 1, 2003.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, UNICAMP. Campinas, 2010.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 51 (2): 435-458, jul./dez. 2012.
- FREITAS Jr., Roberto de. Por uma abordagem construcional e aplicada de ensino de PBL2 de surdos: integrando a GCBU aos PCNLE e às OCEMLE. In: FREITAS JR, Roberto de (Orgs); SOARES, Lia Abrantes Antunes (Orgs); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs) *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – 1ª Edição*. 2020.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- KRESS, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. New York: Routledge, 1996.
- KOCH, Ingedore. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. *Escrever e Argumentar*. São Paulo: Contexto, 2017.
- MAHER, Terezinha Machado. *O casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação*
-

- bílingue intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda (org.); BORTONI-RICARDO, Stella Maris (org.). Transculturalidade, linguagem e educação. Editora Mercado das Letras: São Paulo, 2007.
- MALKIEL, Yakov. History and histories of linguistics. Romance Philology, v. 22, p. 530-566, 1969.
- MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- NASCIMENTO, João Paulo da Silva; FREITAS Jr., Roberto; SOARES, Lia Abrantes Antunes. Contribuições da Linguística Baseada no Uso para o ensino de PB como língua adicional: os processos cognitivos gerais e a didática aquisicional. In: \_\_\_\_\_ (Orgs). Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – volume 2. No prelo.
- NASCIMENTO, João Paulo da Silva. A escrita infantil de surdos de primeira geração: um estudo cognitivo-funcional sobre o recrutamento de processos mentais de domínio geral na aquisição de PBL2. Monografia. Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.
- NASCIMENTO, João Paulo da Silva; SOARES, Lia Abrantes Antunes; FREITAS Jr., Roberto. Os bastidores da escrita: análise cognitivo-funcional de processos cognitivos operantes na aquisição de PBL2 por surdos bilíngues. Revista Diálogos, volume especial, 2019.
- OLIVEIRA, Mariangela Rios de; WILSON, Victória. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo Toscano. Manual de Linguística. 2. ed, 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.
- ROJO, Roxane. Práticas didáticas, vozes e letramentos: o papel do livro e dos materiais didáticos. Tese de Livre Docência. Instituto de Letras, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2012.
- SANTOS, Leonor Werneck dos; CUBA RICHE, Rosa; TEIXEIRA, Cláudia Souza. Análise e produção de textos. São Paulo: Contexto, 2012.
- SCHOFFEN, Juliana Roque; MARTINS, Alexandre Ferreira. 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, Juliana Roque. Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no Exame Celpe-Bras. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- SCARAMUCCI, Matilde. O projeto CELPE-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALM EIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol. Campinas: Pontes, 1995
- SCARAMUCCI, Matilde. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Português para estrangeiros interface com o espanhol. Campinas: Pontes Editores, 1995.
- SELVATICI, Vera Lucia Carvalho Grande. Letramento visual e ensino de produção de texto: o encontro do aprendiz com textos multimodais em atividades de escrita em inglês-língua estrangeira. Tese (Doutorado em Letras). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- SILVA, Livia Cristina Virgolino da; CUNHA, Myrian Crestian. Análise das produções textuais no exame Celpe-Bras: subsídios para uma avaliação formativa da escrita. Revista do GELNE, Natal/RN, Vol. 19 - Número 2, 2017.
- SOARES, Lia Abrantes Antunes. A produção de materiais para ensino de português escrito por uma abordagem baseada no uso. In: FREITAS JR, Roberto de (Orgs); SOARES, Lia Abrantes Antunes

(Orgs); NASCIMENTO, João Paulo da Silva (Orgs). *Aprendizes surdos e escrita em L2: reflexões teóricas e práticas – 1ª Edição*. 2020.

\_\_\_\_\_. *A emergência de um sistema de competidores: um estudo cognitivo-funcional dos processos mentais subjacentes ao desenvolvimento do PBL2 em surdos universitários*. Tese de Doutorado em Língua Portuguesa. Instituto de Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2018.

SWIGGERS, Pierre. *Portraits of Linguistics Anno 1927*. *Historiographia Linguistica*, v. 1/2, p. 175-177, 1982.

WEISSMANN, Lisette. *Multiculturalidade, Tranculturalidade, Interculturalidade*. *Revista Construção Psicopedagógica*, 26 (27), 2018.

ZOPPI-FONTANA, Mónica Graciela. *Acontecimento, temporalidade e enunciação. Definições terminológicas e o fato novo na ciência*. *Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP)*, v. 51, 2009.

---