

Refletindo sobre um curso preparatório para o exame Celpe-Bras: promoção de ações políticas

Reflecting on a preparatory course for the Celpe-Bras exam: promotion of political actions

Nildicéia Aparecida Rocha¹
Cíntia do Nascimento Severino²

Resumo

Neste artigo propomos registrar e compartilhar reflexões sobre experiências de professor e alunos, por meio de relatos escritos, sobre o processo de elaboração, planejamento e aplicação de um curso preparatório para o exame de proficiência Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) realizado em uma universidade pública estadual do interior paulista e destinado a alunos estrangeiros interessados em conhecer e/ou realizar o exame. As reflexões apresentadas no decorrer do trabalho dão destaque à importância de se articular o tripé acadêmico – ensino, pesquisa e extensão – para a formação do graduando em Letras em situação de atuação como professor na área de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente de Português Língua Estrangeira (PLE). No atual contexto de globalização, internacionalização e transnacionalização das línguas e países – por fatores econômicos, políticos e sociais (de mercado e Estado) – é mister reconhecer o trabalho do professor e a preparação dos alunos para o referido exame como uma ação política relacionada ao conceito de políticas linguísticas de promoção da língua portuguesa para além dos limites territoriais.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira. Políticas linguísticas. Celpe-Bras. Relatos

Abstract

In this article we propose to record and share reflections on the experiences of teachers and students, through written reports, on the process of preparing, planning and applying a preparatory course for the proficiency exam Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras) held at a state public university in the interior of São Paulo and aimed at foreign students interested in knowing and / or taking the exam. The reflections presented in the course of the work highlight the importance of articulating the academic tripod - teaching, research and extension - for the formation of the undergraduate in Literature in a situation of performance as a teacher in the area of language teaching and learning, specifically of Portuguese Language Foreign (PLE). In the current context of globalization, internationalization and transnationalization of languages and countries - due to economic, political and social factors (market and state) - it is necessary to recognize the work of the teacher and the preparation of students for the said exam as a political action related to concept of linguistic policies to promote the Portuguese language beyond territorial limits.

Keywords: Portuguese as Foreign Language. Linguistic policies. Celpe-Bras. Reports

¹Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Unesp, câmpus de Araraquara (SP). Professora do Departamento de Letras Modernas e da Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, de Araraquara (SP).

²Mestra em Linguística e Língua Portuguesa UNESP/FCLAr.

Recebido em: 31/08/2020

Aceito em: 20/10/2020

Introdução

Pretendemos, neste artigo, registrar e compartilhar experiências sobre o processo de elaboração e, principalmente, aplicação de um curso preparatório para o exame de *Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (doravante Celpe-Bras), realizado no segundo semestre de 2018 em uma universidade pública estadual do interior paulista.

Com base em relatos escritos de uma das professoras e de alunos estrangeiros participantes, apresentamos a estrutura do curso e refletimos sobre suas implicações, com a intenção de verificar as contribuições (ou não) no ensino e aprendizagem da língua portuguesa como estrangeira, quanto à preparação de candidatos para o único exame de proficiência em PLE reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. Portanto, objetivamos (re)pensar o processo de formação dos sujeitos envolvidos nesse contexto, tanto na perspectiva dos alunos quanto na da professora em formação. Frisamos, ainda, que partimos da prática para refletir teórica e metodologicamente sobre tais ações.

Dividimos esse trabalho em cinco tópicos, os quais intitulamos de *Ações políticas; O Curso Preparatório Celpe-Bras; Organizando os dados; As experiências em foco; e Considerações finais*. Na primeira parte, trazemos à discussão o conceito de políticas linguísticas e reconhecemos o trabalho do professor de línguas como uma ação política, levando em consideração o cenário atual do mundo globalizado e as relações de mercado e Estado entre os países, bem como a importância em formar professores preparados para atuar no ensino e aprendizagem de PLE. Fazemos, na segunda parte, uma descrição de como o curso preparatório foi elaborado e aplicado em uma universidade pública do interior de São Paulo, na qual não há habilitação em PLE no curso de graduação em Letras e/ou na pós-graduação em Linguística e Línguas Portuguesas, embora ofereça disciplinas (tanto na graduação como na pós-graduação) e desenvolva ações de pesquisa e extensão na área. Em *Organizando os dados*, procuramos esclarecer como as experiências foram registradas e incorporadas neste trabalho, parte de um estudo qualitativo e interpretativista. Em seguida, focalizamos as experiências de uma das professoras organizadoras do curso preparatório e dos alunos estrangeiros participantes do curso, promovendo gestos de leitura sobre os pontos levantados pelos sujeitos inseridos no citado contexto. Por fim, refletimos sobre o que foi tratado no decorrer das discussões realizadas, evidenciando a importância da integração entre ensino, pesquisa e extensão para a formação de graduandos em Letras atuantes como professores na área de PLE, assim como para alunos estrangeiros em processo de ensino e aprendizagem de uma nova língua. Sem mais, iniciamos o compartilhamento de experiências e reflexões.

Ações políticas

Diante do contexto de globalização (KUMARAVADIVELU, 2006)³,

³ Para Kumaravadivelu (2016, p. 130) o conceito de globalização pode apresentar “significados diferentes para pessoas diferentes em épocas diferentes”. Assim, a era atual da globalização “é caracterizada pela intensidade

internacionalização (DELL'ISOLA, 2014)⁴ e transnacionalização (ZOPPI-FONTANA, 2009)⁵ das línguas e países, presenciamos uma posição de destaque ocupada pela língua portuguesa a partir de sua promoção intensificada no fim do século XX e início do século XXI. Momento esse caracterizado por uma “gramatização” do português no Brasil – “durante o período que se inicia com a assinatura do Tratado do Mercosul em 1991 e se estende até nossos dias” (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 16) – e pela ocorrência de acontecimentos linguísticos importantes, tais como: a criação da SIPLE (em 1992); a implementação do Celpe-Bras (em 1993); e a abertura do primeiro curso de licenciatura em *Português do Brasil como Segunda Língua*, na UnB (em 1998). Tais acontecimentos são sinalizados como

gestos institucionais que operam diretamente sobre a estrutura do ensino formal da língua portuguesa e da formação de professores e profissionais especializados na área. Mesmo tendo origem em iniciativas individuais ou de grupos de especialistas do meio acadêmico, esses gestos alcançam legitimação e visibilidade nacionais no momento do seu acolhimento pela estrutura jurídico-política do Estado (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 24).

De modo geral, tais ações podem ser vistas como políticas linguísticas. Por sua vez, quando tratamos de políticas linguísticas nos referimos ao que Diniz (2012, 2014) e Oliveira (2013) chamam de “gestão da língua”. Segundo Oliveira (2013, p. 65), “cabe dizer que as línguas, pelo menos as grandes línguas de Estado do mundo, são objeto de gestão, o que ocorre no âmbito das chamadas políticas linguísticas”. Como afirma Severino (2020, p. 60): “Em termos de política de Estado e mercado – através das relações políticas, econômicas e sociais estabelecidas entre os países –, essas ações colaboram para a “cotação”⁶ da língua em relação ao aumento de investimentos para sua promoção e, conseqüentemente, para o interesse internacional em aprendê-la”. No entanto, não devemos limitar e/ou restringir “a política linguística a situações de planejamento linguístico, pois consideramos que o político está inscrito na própria língua, não havendo prática linguística cuja natureza não seja política” (DINIZ, 2012, p. 39).

Tendo em vista que o “ensino de línguas [...] constituiu-se desde sempre como parte integral da política linguística [...] posta em prática no país em pauta” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 144-145), reconhecemos as “práticas didáticas” como “ações políticas por excelência” e entendemos que “ensinar uma língua, materna ou estrangeira, pertence à esfera da política linguística” (NÓBREGA, 2016, p. 435). Logo, faz-se necessário valorizar as ações em ensino aprendizagem de línguas – evidenciando a área de PLE – que tem contribuído para o aperfeiçoamento/formação de professores e para a promoção/divulgação da língua portuguesa para além dos limites territoriais.

O exame de proficiência Celpe-Bras, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da

e interligação entre pessoas, culturas, economias e sistemas, por meio da *internet*, e a nível mundial” (SEVERINO, 2020, p. 36). Em suma, podemos dizer que a comunicação eletrônica é “o traço mais distintivo da fase atual da globalização” (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 131).

⁴ Segundo Dell’Isola (2014, p. 7): “Por internacionalização de uma língua, entende-se o conjunto de processos pelos quais um idioma nacional se transforma em língua de vários países ou é escolhido por cidadãos de outras nações como segunda língua ou língua estrangeira”.

⁵ Fazemos referência ao que Zoppi-Fontana (2009) chama de *língua transnacional*, como “uma língua nacional que transborda as fronteiras do Estado-Nação no qual foi historicamente constituída e com o qual mantém fortes, laços metonímicos” [grifos da autora].

⁶ Para Signorini (2013), as línguas se tornam produtos mercantis, segundo a ideologia do globalismo. Zoppi-Fontana (2009, p. 35) também faz essa associação ao termo quando trata da “cotação da língua brasileira”.

Educação (MEC) – em 1993 –, foi aplicado pela primeira vez em 1998, e hoje está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE/Itamaraty). Portanto, esse sistema de avaliação e certificação é considerado um instrumento de política linguística, com base em Diniz (2012, 2014) e Zoppi Fontana (2009), “cuja criação é marcada por uma assunção de autoria por parte do Estado brasileiro, não só em relação à produção de um saber metalinguístico sobre o português [...], mas também, em relação à sua gestão internacional” (DINIZ, 2014, p. 9).

Institucionalmente (em referência ao Estado e às Instituições de Ensino Superior), a motivação principal para a elaboração do Celpe-Bras está relacionada à necessidade de criar um exame único e padronizado para a seleção de estudantes de intercâmbio, destinado principalmente aos candidatos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação e Pós-Graduação (PEC-G e PEC-PG, respectivamente), do MEC/MRE. Sendo assim,

tornava-se necessário propor uma certificação de uso da língua portuguesa para participar da vida na universidade, o que envolveria criar um instrumento de avaliação que aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil (SCHLATTER, 2014, s/n).

Segundo Nascimento e Sampaio (2018, p. 219), como efeito retroativo⁷ do Celpe-Bras, tem aumentado o interesse pela aprendizagem do português como língua estrangeira, principalmente quanto à busca por cursos que se dedicam a treinar habilidades exigidas no exame de proficiência.

Nessa lógica, embora ainda não muito bem visto por parte de alguns estudiosos do exame, cursos preparatórios são planejados para atender a necessidade e procura dos candidatos em **a)** desenvolver autonomia linguística para navegar fluentemente na língua alvo e **b)** a exigência da proficiência em língua portuguesa que é parte dos pré-requisitos de seleção de potenciais candidatos estrangeiros a vagas de programas de treinamento acadêmico no contexto universitário brasileiro (NASCIMENTO; SAMPAIO, 2018, p. 219, grifos dos autores).

Embora, em sua criação, o Celpe-Bras fosse destinado à área acadêmica (para a admissão e/ou o ingresso de estudantes de intercâmbio nas universidades brasileiras), atualmente, verifica-se uma ampliação dos motivos e interesses dos candidatos interessados em realizar a prova, como a exigência e a necessidade de validação de diplomas profissionais de estrangeiros que pretendem trabalhar no país.

Essas exigências caracterizam diferentes usos atribuídos aos resultados do exame, contribuindo para configurá-lo como uma ação de política linguística mais ampla (com propósitos não restritos a fins acadêmicos) e, portanto, tornando-o um exame de alta relevância (*high-stakes*) e com maior potencial de impacto (SCHLATTER; SCARAMUCCI; PRATI; ACUÑA, 2009, p. 98,

⁷ Entendemos “efeito retroativo” como “observações sobre o impacto ou influência que exames ou testes e avaliação em geral exerce potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem”, segundo Scaramucci (2004, p. 203).

grifos das autoras).

Não podemos nos esquecer de que o aumento na demanda pelo ensino e aprendizagem de PLE incide também na necessidade de formar e/ou preparar profissionais para atuar na área. Essa questão implica na criação de cursos de graduação e pós-graduação, oferecimento de disciplinas sobre o assunto⁸ – contribuindo para a formação continuada dos alunos de Letras e professores – e na importância das ações de pesquisa e extensão das universidades, referente à prática docente e à investigação acadêmica. Aliás, “ainda que a demanda tenha aumentado, percebe-se que poucas instituições oferecem formação para profissionais que queiram atuar na área” (GAROFALO *et al.*, 2016, p. 463); é o que Almeida Filho (2011) chama de “emergência” de políticas públicas e linguísticas no Ensino de Português Língua Estrangeira. Há, por conseguinte, a necessidade de uma formação crítica aos futuros professores de línguas estrangeiras (LEs), que lhes possibilite pensar a elaboração e o planejamento de aulas e cursos, escolher os métodos e as abordagens para trabalhar e, principalmente, refletir sobre a própria prática – identificando o que pode ou não ser realizado⁹.

À vista disso, consideramos fundamental registrar, compartilhar, refletir e discutir sobre as ações realizadas com a criação e a implantação de um curso preparatório para o exame Celpe-Bras no contexto de uma universidade pública do interior paulista, que, apesar de não ter habilitação específica em PLE¹⁰, desde 2009 busca atender à demanda de estrangeiros interessados em aprender e/ou aperfeiçoar suas habilidades em língua portuguesa, contribuindo também com a formação de professores (graduandos em Letras e pós-graduandos em Linguística e Língua Portuguesa), mediante o tripé acadêmico – ensino, pesquisa e extensão. Nessa perspectiva, as ações aqui abordadas refletem e/ou podem ser interpretadas como “gestos de política linguística produzidos pela sociedade civil” (ZOPPI-FONTANA, 2009, p. 16 *apud* SEVERINO, 2020, p. 101).

O Curso Preparatório Celpe-Bras

Aplicado a estudantes estrangeiros pertencentes à comunidade acadêmica e cidadina, a proposta de oferecimento de aulas se deu pela procura de alunos interessados em conhecer o exame de proficiência brasileiro em língua portuguesa e, em certa medida, pela vontade e/ou necessidade de realizar o exame oficial por motivos pessoais e/ou profissionais. Confirmando, por conseguinte, o que Nascimento e Sampaio (2018) colocam como efeito retroativo do exame: o aumento pela procura de cursos preparatórios que focalizam seu formato e conteúdo.

Quanto à estrutura, o curso teve duração de seis semanas com três encontros semanais (às segundas, quartas e sextas-feiras), entre 20 de agosto a 28 de setembro de 2018, totalizando uma carga horária de 36 horas. Cada encontro durava 2 horas e três professores voluntários eram responsáveis por ministrar as aulas (cada qual uma vez por semana). Tais professores eram alunos da graduação (em Letras) e pós-graduandos (de Mestrado) em Linguística e Língua Portuguesa.

⁸ Como por exemplo, as habilitações da UnB, da UFBA, da UNILA e da UNICAMP.

⁹ Destacamos os trabalhos de Almeida Filho (2009, 2011, 2012); Viana (2009, 2014); Viçoso (2010) sobre esse assunto.

¹⁰ Para mais informações: Rocha, Evangelista e Gileno (2016); Severino (2020).

Desse modo, o período estabelecido para o oferecimento do preparatório foi planejado de acordo com as datas de aplicação da edição do ano de 2018¹¹ do Exame, levando em consideração o prazo de preparação, desenvolvimento e aplicação dos conteúdos que seriam trabalhados. Logo, elaboramos um cronograma de atividades tendo em vista as datas e os prazos disponíveis (Quadro 1).

Quadro 1: Cronograma de Atividades do Preparatório Celpe-Bras 2018

Semanas	Unidades	Datas	Gêneros discursivos
Semana 1	Unidade 1	20/08/2018 – 24/08/2018	E-mails (formal e informal).
Semana 2	Unidade 2	27/08/2018 – 31/08/2018	Blog, artigo de opinião.
Semana 3	Unidade 3	03/09/2018 – 07/09/2018	Carta do leitor, notícia.
Semana 4	Simulado I	10/09/2018 – 14/09/2018	Selecionar dentre aqueles que já foram trabalhados.
Semana 5	Unidade 4	17/09/2018 – 21/09/2018	Anúncio publicitário, panfleto.
Semana 6	Simulado II	24/09/2018 – 28/09/2018	Selecionar dentre aqueles que já foram trabalhados.

Fonte: Elaboração própria.

Em relação ao conteúdo abordado e ao planejamento das aulas (Quadro 1), consideramos necessário focalizar o conceito de tarefas comunicativas utilizado pelo enfoque teórico do próprio Celpe-Bras que considera a compreensão e a produção dos gêneros discursivos nas duas etapas de avaliação: a parte coletiva (conhecida como “parte escrita”) e a parte individual (ou “parte oral”). Assim, optamos por explorar os recursos da parte escrita, solicitados na prova, em dias separados e em todos os encontros abordar questões sobre a interação oral. Isto é, o professor de segunda-feira abordava as tarefas de áudio, o de quarta-feira as de texto escrito e o professor de sexta, tarefas de vídeo; além disso, todos precisavam separar um momento da aula para explorar os elementos da interação oral.

Considerando as características estruturais do Celpe-Bras quanto à ênfase no uso da língua e na comunicação, na proposta de utilização de textos autênticos e na avaliação integrada de compreensão e produção (oral e escrita), utilizamos, como base para produção e adaptação de materiais de ensino e aprendizagem de PLE (no contexto descrito), o Acervo Celpe-Bras (da UFRGS) e o Livro Didático *Viva - Língua Portuguesa para estrangeiros*, de Romanichen (2010).

Isto posto, compartilhamos com os alunos estrangeiros todos os materiais na plataforma do *Google Drive*, separando os conteúdos em pastas intituladas conforme as datas e as tarefas elaboradas e aplicadas por cada professor. Consequentemente, nos reunimos semanalmente com o grupo de PLE (coordenadores, professores e voluntários) para comentar o andamento das atividades, bem como trocar experiências e tirar dúvidas teóricas e/ou práticas possivelmente existentes.

Como meio de divulgação para o oferecimento do preparatório, elaboramos um

¹¹ A avaliação a qual nos referimos ocorreu nos dias 1 e 2 de outubro de 2018. Nesse ano, o Celpe-Bras teve apenas uma edição (no segundo semestre), ao contrário dos anos anteriores que contavam com duas, em consequência do cancelamento da 1ª edição de 2018.

modelo de *banner* que foi compartilhado via *e-mail* institucional (destinado à comunidade acadêmica) e mídias sociais e exposto em pontos de ônibus e corredores da universidade (Figura 1).

Figura 1: *Banner* de divulgação



Fonte: Elaboração própria.

O *link* presente no cartaz de divulgação (Figura 1) direcionava o público interessado a um formulário do *Google Forms*, meio pelo qual o aluno inseria os dados solicitados e fazia sua inscrição no curso. As informações requeridas no formulário eram as seguintes: endereço de e-mail, nome completo, nacionalidade, disponibilidade de horários e dias da semana para as aulas (conforme possibilidades apresentadas), se participou dos cursos de PLE ofertados pela universidade e se realizou – em oportunidades anteriores – algum exame de proficiência em língua portuguesa (como o Celpe-Bras, do Brasil, e/ou exames de proficiência oficiais de Portugal).

Tivemos, ao todo, cinco candidatos que fizeram a inscrição e que realmente frequentaram o curso preparatório. Oriundos da África (Togo), América Central e Caribe (Cuba), América do Sul (Argentina e Peru) e Europa (Espanha), todos eles já haviam participado dos cursos de PLE ministrados na faculdade em questão durante a estadia no Brasil; e apenas dois declararam já ter realizado algum exame de proficiência em língua portuguesa. Os alunos estavam no Brasil por motivos profissionais (como professores de LEs) e acadêmicos (vínculo com os programas de pós-graduação da universidade).

Exposto o caráter geral do preparatório, passamos à organização dos dados que compõem os relatos que discutimos.

Organizando os dados

O propósito inicial em criar e aplicar um curso preparatório do exame Celpe-Bras em uma unidade universitária foi para atender a uma demanda existente de estrangeiros

interessados em conhecer e/ou realizar a prova. Em sua gênese, o projeto *Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros*, hoje vinculado ao *Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP)* como curso de extensão da faculdade, também surge pela procura/necessidade de ensino e aprendizagem da língua portuguesa como modo de inserção de alunos estrangeiros advindos de intercâmbios e convênios internacionais (ROCHA; GILENO; EVANGELISTA, 2016). A *posteriori*, muitas ações foram desenvolvidas segundo as necessidades e os interesses dos estrangeiros, e aqui focalizamos a preparação para o Exame Celpe-Bras. Deste modo, o caminho que percorremos parte da prática na extensão universitária e, conseqüentemente, torna-se *corpus* de investigação com o intuito de promover futuras propostas didático-pedagógicas e políticas em PLE.

Com a intenção de verificar as contribuições do curso para a aprendizagem da língua portuguesa e para a realização do exame Celpe-Bras (para aqueles que o fariam), as experiências foram registradas e coletadas após o desenvolvimento e aplicação do curso preparatório; contando, pois, com o formulário inicial de inscrição e os relatos (escritos) de uma das professoras e dos alunos estrangeiros participantes do curso – materiais que compõem o *corpus* de investigação. Uma vez que apenas três estrangeiros (dos cinco participantes) produziram o relato¹², este estudo conta com quatro sujeitos participantes: uma professora brasileira, estudante de pós-graduação, a que chamamos de P; e, três estudantes estrangeiros, AA (aluno argentino), AC (aluno cubano) e AE (aluno espanhol).

Metodologicamente, posicionamo-nos sob a perspectiva da abordagem qualitativa de base interpretativista, com base em Lüdke e André (1986) e Bogdan e Biklen (1994). A partir da observação, da verificação e da análise dos questionários entregues no início do curso (para inscrição) e dos documentos pessoais (relatos escritos) produzidos pelos próprios sujeitos da pesquisa, propomo-nos compartilhar experiências e pensar o processo de formação dos sujeitos participantes do referido contexto de ensino e aprendizagem de línguas: tanto na perspectiva dos alunos quanto da professora em formação.

As experiências em foco

Finalizado o momento de interação em sala de aula, solicitamos aos alunos estrangeiros (AA, AC e AE) que produzissem um relato sobre a experiência na participação do curso preparatório para o exame Celpe-Bras, sendo solicitado também à professora (P), que esteve envolvida em todo o percurso de criação, de desenvolvimento e implantação do curso.

Para a elaboração desses relatos, sugerimos algumas questões norteadoras aos participantes, por exemplo: Como você avalia as aulas do curso preparatório Celpe-Bras?; De que forma essa experiência te ajudou a aprimorar seus conhecimentos em língua portuguesa?; De que maneira o curso contribuiu para a realização do Celpe-Bras?; O que poderia ter sido ensinado com mais profundidade?; Quais os pontos positivos e negativos das aulas e dos conteúdos trabalhados no curso?; Como você avalia o desempenho dos professores?.

Inicialmente, buscamos comentar as associações e dissociações¹³ de/entre opiniões presentes nos relatos a partir da perspectiva dos sujeitos participantes. Assim, com base na

¹² A produção do relato de experiência foi solicitada por *e-mail* a todos os alunos.

¹³ Entendendo associações e dissociações como semelhanças e diferenças, respectivamente.

leitura dos documentos¹⁴, duas temáticas são recorrentes: a) o formato do curso preparatório para um exame de proficiência; e b) a formação/atuação dos professores. Contudo, os dois assuntos são comentados desde três pontos essenciais: pontos positivos, pontos negativos e sugestões.

Para organizar as informações, apresentamos trechos dos relatos dos alunos estrangeiros em forma de quadros, de acordo com os três pontos citados. Além disso, inserimos, no decorrer das discussões, excertos do relato da professora para que possamos visualizar e refletir sobre as duas perspectivas: professora e/ou alunos. Ao enfatizar a importância da reflexão na vida de um educador e seus benefícios para a prática em sala de aula, com base em Viçoso (2010, p. 307 [destaque nosso]), consideramos que “[s]omente a partir de reflexões é que podemos tomar consciência de nossos erros e acertos”, impulsionando mudanças nas ações postas em prática.

Quadro 2: Trechos dos relatos: pontos positivos indicados pelos alunos sobre o formato do curso

a) Formato do curso	AA	AC	AE
1) Pontos positivos	<p><i>“[...]uma experiência positiva, que me ajudou a entrar em contato com o formato do exame, os tipos de textos, vídeos e áudios utilizados nas provas, e os tipos de textos avaliados.”</i></p> <p><i>“Durante o curso, consegui praticar e melhorar a escrita dos textos, principalmente ao respeito do tempo limitado para completar cada atividade. Também foi muito útil para resolver problemas e dúvidas da língua portuguesa, que surgiram dos próprios textos e vídeos das atividades.”</i></p> <p><i>“Eu não participei do exame 2018, mas vou participar do exame 2019. Graças ao curso, consigo focar minha prática nas questões mais importantes, sabendo como o exame funciona e quais são os aspectos avaliados.”</i></p>	<p><i>“As aulas dadas no Curso Preparatório Celpe-Bras foram muito boas.”</i></p> <p><i>“A revisão dos professores ajudou muito a detectar erros ortográficos.”</i></p> <p><i>“Além disso, o método empregado de realizar as provas anteriores do cepel Brás foi excelente.”</i></p> <p><i>“A duração do curso foi o tempo necessário para ajudar na preparação da prova.”</i></p>	<p><i>“Eu as avaliaria de forma positiva, já que ajudaram bastante a conhecer o formato da prova e como tentar passar a prova.”</i></p> <p><i>“Eu participei na prova de novembro e consegui obter o nível avançado. Antes de fazer o curso, eu não conhecia nem a estrutura da prova nem tinha nenhuma informação sobre ela.”</i></p> <p><i>“Eu estou feliz com o curso, já que eu cheguei no Brasil com um nível B1 de português e agora tenho um nível, certificado, de C1 (avançado).”</i></p>

Fonte: Elaboração própria [grifos nossos].

Os alunos relatam de maneira positiva a participação no curso preparatório

¹⁴ Como citado anteriormente, consideramos documentos (pessoais) os relatos produzidos em forma de texto pelos participantes do curso.

(Quadro 2), destacando alguns dos resultados obtidos a partir dessa experiência, como por exemplo: o contato com o formato da avaliação e a realização de tarefas do próprio exame, por meio do material utilizado nas aulas, além da aprovação e obtenção de maior nível de proficiência no exame Celpe-Bras. Fator também citado por P quando afirma que:

o Preparatório Celpe-Bras representou *uma nova oportunidade de trabalhar com o ensino de língua portuguesa e de conhecer* mais detalhadamente a organização e funcionamento de um exame de proficiência. [...] A disponibilização dos cadernos de questões das edições anteriores no Acervo Celpe-Bras foi fundamental para a montagem dos materiais, bem como o acesso às propostas de atividades trazidas pelo *Viva!* sobre os gêneros discursivos e os conteúdos abordados na avaliação (Trecho do relato de P, grifos nossos).

Ressaltamos na fala da professora a adoção de ferramentas do próprio exame de proficiência e da utilização de um livro didático como apoio para preparação das aulas e *montagem dos materiais*. Além disso, esse processo de planejamento, segundo P, contribuiu como experiência profissional, na medida em que precisou buscar mais informações sobre o Celpe-Bras. Ao utilizar o termo “*gêneros discursivos*”, a professora também admite utilizar-se da visão do exame sobre as tarefas solicitadas na avaliação.

As tarefas do exame visam criar oportunidades de ação no mundo em diferentes ações sociais, com base no conceito de uso da linguagem como ação conjunta dos participantes com um propósito social (Clark, 1996) e na noção de *gênero discursivo* (Bakhtin, 2003), que fornece os critérios para o desenho das situações de comunicação (SCHLATTER *et al.*, 2009, p. 105, grifos nossos).

Em relação aos aspectos negativos vinculados à estrutura do preparatório, verificamos, nos relatos dos alunos, motivos que, embora diferentes, possuem correspondências entre si (Quadro 3).

Quadro 3: Trechos dos relatos: pontos negativos indicados pelos alunos sobre o formato do curso

a) Formato do curso	AA	AC	AE
2) Pontos negativos	<i>“O único ponto negativo foi a questão de ter três professores diferentes, cada um com tarefas e atividades diferentes que, no meu caso, causava um pouco de confusão.”</i>	<i>“Considero que deveriam fazer mais ênfases na correção da expressão oral durante as aulas.”</i>	<i>“Para mim, um ponto negativo foi o horário, já que eu não consegui ir para todas as aulas da semana que o curso oferecia.”</i>

Fonte: Elaboração própria. [grifos nossos].

O número de professores, a abordagem do conteúdo e os horários disponíveis para as aulas são os fatores destacados pelos sujeitos participantes do curso. E a perspectiva de P dialoga com os elementos presentes no segundo quadro, funcionando *quicá* como uma justificativa para as percepções indicadas pelos alunos em seus comentários. Uma vez que,

pela duração do curso (de pouco mais de um mês), foi necessário fazer uma seleção e/ou recorte do que seria tratado nas aulas levando em consideração a parte coletiva (escrita) – com os componentes de áudio, vídeo e texto escrito – e a parte individual (oral). [...] Não tivemos muito tempo para a preparação dos materiais e dos conteúdos [...] (Trecho do relato de P, grifos nossos).

Diante do exposto, não há dúvidas de que o tempo de planejamento¹⁵ e de aplicação do curso influenciaram em seu formato e nas opções feitas pelos professores e membros do grupo de PLE para trabalhar o conteúdo necessário dentro dos prazos estabelecidos. Citamos anteriormente as características da organização do curso e constatamos agora o modo como são retomadas a partir da visão de AA, AC, AE e P. Reconhecer os pontos negativos de uma experiência trata-se de um processo de avaliação e reflexão sobre o que pode ser melhorado; ou seja, consideramos importante olhar para o que já foi feito, registrar as ações e pensar em alternativas de modificá-las da melhor forma possível. Assim,

mesmo quando o professor não é o responsável direto pelo planejamento (e.g. quando, com base em decisões anteriores, determinado material (LD) já foi adotado e é utilizado), ele deve estar devidamente instrumentalizado para atuar criticamente na análise e utilização dos materiais utilizados em sua prática de sala de aula e na análise e interpretação da interação aluno – material didático, pois esse material didático traz implícito um planejamento que o professor estaria seguindo [...] (VIANA, 2009, p. 37).

No Quadro 4, verificamos a relação entre professora e alunos estrangeiros:

Quadro 4: Trechos dos relatos: pontos positivos indicados pelos alunos sobre a formação/atuação dos professores

b) Formação/ atuação dos professores	AA	AC	AE
1) Pontos positivos	<p><i>“Gostei de todos os professores. Eles mostraram ter um conhecimento avançado da língua portuguesa e do funcionamento do exame, e sempre ofereceram sua ajuda para resolver todas nossas dúvidas.”</i></p>	<p><i>“A revisão dos professores ajudou muito a detectar erros ortográficos.”</i> <i>“Os professores são muito bons e preocupados pelo desempenho do estudante.”</i></p>	<p><i>“Um aspecto positivo pode ser a grande ajuda dos professores. Eles tinham muito interesse e vocação em ajudar aos alunos.”</i> <i>“Sensacional. Eles quase sempre tinham as aulas bem preparadas e sabiam o quê fazer. Eles trabalhavam muito e sempre tinham, por</i></p>

¹⁵ Para Viana (2009, p. 29) o “planejamento de um curso de línguas [...] constitui-se como um processo: o de ensino/aprendizagem de línguas. Abrange, portanto, fases distintas que, interligadas, contribuem para a tarefa de organizar unidades de ensino, que deverão compor o planejamento de cursos e de currículos, e/ou a elaboração de materiais didáticos, ou ainda, a avaliação e adoção de materiais prontos”.

			<i>exemplo, as composições escritas prontas e corrigidas para a aula seguinte.”</i>
--	--	--	---

Fonte: Elaboração própria. [grifos nossos].

É o que acontece no encadeamento de situações apresentadas nos Quadros 4 e 5 sobre os pontos positivos e negativos com relação à formação e atuação dos professores em sala de aula, no qual podemos apreciar a importância que os alunos estrangeiros deram ao preparo e domínio do conteúdo por parte dos professores que ministraram o curso preparatório. Vejamos os pontos negativos a seguir:

Quadro 5: Trechos dos relatos: pontos negativos indicados pelos alunos sobre a formação/atuação dos professores¹⁶

b) Formação/ atuação dos professores	AA	AC	AE
2) Pontos negativos	<i>“O único ponto negativo foi a questão de ter três professores diferentes, cada um com tarefas e atividades diferentes que, no meu caso, causava um pouco de confusão.”</i>		

Fonte: Elaboração própria. [grifos nossos].

Notamos que ainda que fossem apontadas questões sobre a organização dos conteúdos e o período pelo qual as atividades foram desenvolvidas, os professores procuraram alternativas para lidar com os imprevistos relacionados aos horários, materiais e tópicos sobre a língua.

Embora não seja avaliadora oficial, *a busca por informações* históricas e estruturais *sobre a prova me fez ter mais segurança no momento de planejamento e aplicação das tarefas.* [...] Inicialmente, os estrangeiros tinham bastante dificuldade [...], *optei por parar algumas vezes a apresentação e fazer um levantamento das informações/ideias* depreendidas pelos alunos, *discutindo as interpretações e repetindo, quando necessário, o filme no projetor.* [...] *elaboramos* (professores) *estratégias de verificação do que o enunciado pedia* ao participante da prova, com perguntas como: qual o gênero textual a ser produzido, qual o objetivo do texto, qual o público-alvo e qual o registro solicitado (formal ou informal)? [...] Já na parte oral, a *estratégia principal* foi *elaborar dinâmicas de interação para que todos pudessem participar das discussões* [...] (Trechos do relato de P, grifos nossos).

¹⁶ O único aspecto negativo do Quadro 5 (citado por AA) também está presente no Quadro 3. A repetição é considerada necessária, tendo em vista os destaques apresentados.

A divisão de responsabilidades, quanto à quantidade de professores ministrando as aulas – apesar de, em certa medida, causar confusão (conf. AA, Quadro 5) – possibilitou aos professores adequar as tarefas do exame à abordagem de ensino e ao público-alvo do curso preparatório. Há, portanto, traços de reconhecimento do trabalho dos professores frente aos argumentos positivos dos alunos (conf. Quadro 4) e que novamente dialogam com o relato de P sobre suas experiências em sala de aula.

a relação (de diálogo) com os alunos e o desenvolvimento das atividades em grupo (por meio do compartilhamento das ações realizadas via Google Drive, do planejamento de um cronograma único para todos os professores e da participação nas reuniões do grupo de PLE) contribuiu para que pudesse repensar a minha prática como professora em formação e compartilhar um pouco das experiências adquiridas com os colegas de trabalho e com os alunos estrangeiros (Trecho do relato de P, grifos nossos).

Existe uma postura reflexiva tanto dos professores quanto dos alunos, evidenciada pelos excertos dos relatos aqui destacados. Em relação aos alunos, o exercício de descrever os fatos ocorridos e as experiências vividas, evento proporcionado por este estudo, funciona, inclusive, como autoavaliação, meio pelo qual podem (re)pensar a própria aprendizagem em língua estrangeira. Por sua vez, para a professora é evidente a preocupação com o seu processo de formação, na relação com o *outro*, uma vez que demonstra preocupação com as informações que serão passadas, a forma como os conteúdos serão trabalhados e a relação que estabelece com seus pares.

Dando continuidade aos discursos dos aprendizes, podemos verificar no Quadro 6 as sugestões propostas:

Quadro 6: Trechos dos relatos: sugestões indicadas pelos alunos

	AA	AC	AE
3) Sugestões	<p><i>“Acho que seria interessante incluir, além das atividades próprias do exame, outras atividades para aprofundar no vocabulário e nas expressões idiomáticas relacionadas com cada temática, e material sobre ortografia e pontuação da língua portuguesa.”</i></p> <p><i>“Também seria muito útil ter um encontro com um dos avaliadores do exame para realizar perguntas mais específicas e conhecer com mais detalhes como se avaliam os diferentes níveis de proficiência.”</i></p>	<p><i>“[...] acho que deveria ser realizado todo ano na Faculdade de Letras da UNESP-Campus’ Araraquara.”</i></p>	<p><i>“Acho que o curso poderia ter sido mais longo. Talvez poderia ser um curso semestral de língua portuguesa e quando for o momento de realizar a prova, centrar a atenção na prova.”</i></p> <p><i>“Se no próximo ano tiver mais edições do CELPE BRAS, eu gostaria de voltar repetir o curso e tentar conseguir o avançado superior.”</i></p>

Fonte: Elaboração própria. [grifos nossos].

As sugestões propostas pelos alunos para possíveis modificações e melhorias (Quadro 6) são direcionadas, mais especificamente, ao formato do curso e aos conteúdos

que poderiam ser abordados. As proposições de AC e AE indicam o desejo de que o curso se repita em edições posteriores. Já AA focaliza em temas que poderiam ser mais bem explorados (questões específicas da língua como: ortografia e pontuação, vocabulário e expressões idiomáticas correspondentes a assuntos discutidos no material); além disso, propõe a experiência de contato com avaliadores oficiais do próprio Celpe-Bras. Desse modo, concordamos com Schlatter *et al.* (2009) quando afirma que,

Por muitos anos o ensino [...] limitou-se a materiais didáticos e práticas de sala de aula focalizadas exclusivamente em regras gramaticais, vocabulário e exercícios de preenchimento de lacunas. Estudos sobre os efeitos retroativos do Celpe-Bras no ensino de PLE [...] têm mostrado uma mudança gradual (embora parcial) nas metodologias de ensino, que parecem criar mais oportunidades de uso da linguagem e práticas de vários gêneros orais e escritos, assim como de materiais didáticos que incluem textos (áudio e vídeo) que circulam no Brasil e na Argentina (SCHLATTER *et al.*, 2009, p. 113).

Em seu relato, AE sugere que a duração do curso preparatório seja maior (concordamos) e que funcione exatamente como um curso de língua estrangeira regular; porém, faz-se necessário ressaltar que já são oferecidos outros cursos semestrais de PLE (em níveis diferentes) vinculados ao CLDP da universidade. Nesse sentido, o preparatório para o exame Celpe-Bras poderia ser concebido como uma ampliação das ações em Português Língua Estrangeira – de promoção, divulgação e valorização da língua –, consolidando mais uma ação política junto a tantas outras já estabelecidas.

No tópico seguinte, preparamo-nos para a finalização de nossas discussões à guisa de conclusão.

Considerações finais

Iniciamos nossas discussões reconhecendo a atuação do professor de línguas (materna e/ou estrangeira) como uma ação política (RAJAGOPALAN, 2013), levando em consideração a importância do seu trabalho no âmbito social e, conseqüentemente, o papel político que exerce. Além disso, a partir da definição de Diniz (2012, 2014) e de Oliveira (2013), tomamos o conceito de políticas linguísticas como “gestão da língua” – influenciada por relações econômicas, sociais e políticas que permeiam o cenário de globalização (KUMARAVADIVELU, 2006), internacionalização (DELL’ISOLA, 2014) e transnacionalização (ZOPPI-FONTANA, 2009) das línguas e países frente a interesses de mercado e Estado na contemporaneidade. Porém, também ressaltamos que, em sua definição, a política linguística não pode se restringir a situações de planejamento linguístico, já que “o político está inscrito na própria língua, não havendo prática linguística cuja natureza não seja política” (DINIZ, 2012, p. 39).

Isto posto, apresentamos brevemente o Celpe-Bras, único exame de proficiência em português reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro, como um exemplo de instrumento de política linguística quanto à produção de um saber metalinguístico sobre a língua portuguesa e à relação que estabelece com a sua gestão internacional (DINIZ, 2014). Para além do que já fora comentado, a criação do exame, em 1993, também é sinalizada como um acontecimento linguístico, segundo Zoppi-Fontana (2009), que marca um período de gramatização da língua no Brasil – final do século XIX e início do XX com a

criação do MERCOSUL, em 1991.

O Celpe-Bras provoca, como reflexo das relações econômicas, políticas e sociais do Brasil com outros países, um maior interesse pela aprendizagem do Português Língua Estrangeira (PLE) e um aumento pela procura da certificação de proficiência em língua portuguesa – para ingressos nas universidades brasileiras (via acordos internacionais), vínculos empregatícios (dentre outros motivos) que intensificam a divulgação e a promoção da língua para além das fronteiras.

Com isso, também cresce a demanda por cursos preparatórios que focalizam a estrutura e os conteúdos abordados no exame, preparando candidatos para a sua realização/aprovação; colocando em evidência, por sua vez, a emergência de investimentos na formação de profissionais preparados para atuar na área, bem como para a produção de materiais e investigações científicas sobre o assunto.

É nesse contexto que nos inserimos, como sujeitos universitários (alunos e professores) que buscam a partir do tripé acadêmico – ensino, pesquisa e extensão – atender à demanda de estudantes estrangeiros interessados em aprender português, conseguir a certificação nessa língua e, além disso, pensar a formação de professores para atuar em PLE, considerando a não oferta de uma graduação em Letras com essa habilitação na maioria das universidades no Brasil. De todo modo, procuramos evidenciar (com as experiências compartilhadas neste artigo – relatos de uma professora e alunos de um curso preparatório para o exame Celpe-Bras) a importância da extensão na/para a universidade pública, tanto em relação aos estudantes/professores em formação em PLE, quanto no que diz respeito à comunidade acadêmica e/ou cidadina, com o apoio da pesquisa que serve como norte, ponto de reflexão e divulgação para as ações realizadas e para os ajustes que virão como fruto da integração entre sujeitos e reflexões de práticas intrinsecamente políticas. Enfim, como vocês já devem ter percebido, ainda há muito o que se fazer.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. 2. Ed., Campinas: Pontes, 2009.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

DELL'ISOLA, R. L. P. O exame Celpe-Bras: conquistas e desafios. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 7-13.

DINIZ, L. R. A. Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise de certificado de proficiência em língua portuguesa. In: DELL'ISOLA, R. L. P.

(Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 15-36.

DINIZ, L. R. **Política linguística do Estado brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 2012. s/n. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

GAROFALO, S. et al. O ensino de português como língua estrangeira no contexto universitário: uma análise da formação do professor de PLE na UFMG. In: GONÇALVES, L. (Org.). **Fundamentos do ensino de português como língua estrangeira** (Portuguese Edition). 1ed. New Jersey: Boavista Press, 2016.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129- 148.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

NASCIMENTO, M. P.; SAMPAIO, G. H. Ensino de PLE para surdo brasileiro: experiências das parcerias em um preparatório para proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. **Revista Práticas de Linguagem**, Juiz de Fora, v.8, n.1, p. 218-226, 2018.

NÓBREGA, M. H. Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 417-445, 2016.

OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 53-73.

RAJAGOPALAN, K. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-161.

ROCHA, N. A.; EVANGELISTA, M. C. R. G.; GILENO, R. S. S. Ações e reflexões sobre Português como Língua Estrangeira (PLE) na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. In: PAIVA, C.C. (Org.). **Universidade e sociedade: projetos de extensão da FCLAr-UNESP e suas ações transformadoras**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, p. 145-162.

ROMANICHEN, C. **Viva!:** Língua Portuguesa para estrangeiros. Curitiba: Positivo, 2010.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação de Rendimento no Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J. C. Paes (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. 2. Ed., Campinas: Pontes, 2009, p. 75- 94.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de

línguas: O estado da arte. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43 n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

SCHLATTER, M. **Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional**. 2014.

SCHLATTER, M. *et al.* Celpe-Bras e CELU: Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI FONTANA, M. G. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: Editora RG, 2009, p. 95-122.

SEVERINO, C. N. **Implantação e consolidação de Português Língua Estrangeira em instituição de ensino superior**: um estudo discursivo sobre o lugar da língua em contexto de internacionalização. 212 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Araraquara, 2020.

SIGNORINI, I. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI**: cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 74-100.

VIANA, N. Planejamento de Cursos de línguas – Pressupostos e Percurso. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. 2. Ed., Campinas: Pontes, 2009, p. 29-48.

VIÇOSO, N. A. O. Refletir para crescer como profissional. In: BARCELOS, A. M. F.; HENRIQUES, H. S. **Emoções, reflexões e (Trans)form(ações) de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 5. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 307-313.