▌Iberoamerica Vol.25 No.2 [2023. 12] : 135~176
https://doi.org/10.19058/iberoamerica.2023.12.25.2.135

Descomplicando o Celpe-Bras: Explicitação e Aplicação do Construto Bakhtiniano no Design de Um Curso Online para o Instituto Guimarães Rosa

Demystifying the Celpe-Bras: Elucidation and Application of the Bakhtinian Construct in the Design of an Online Course for the Guimarães Rosa Institute

Alexandre Ferreira Martins*
Thamis Larissa Silveira**

〈Abstract〉

This text addresses the educational design(Bulla 2014) of *Descomplicando o Celpe-Bras*, an online course developed for the Guimarães Rosa Institute. Over a period of more than twenty years, the Celpe-Bras has played a significant role as an instrument of language policy in the field of Portuguese as an additional language(PLA), influencing both educational processes and the agents involved in them(Ye 2009). The design of this course is based on the notion of speech genres(Bakhtin 1984), a theoretical

* Guimarães Rosa Lecturer at Hankuk University of Foreign Studies. E-mail: alefemartins@gmail.com
** Guimarães Rosa Lecturer at Sophia University. E-mail: thamislarissa.silveira@gmail.com

assumption of the examination itself. First, we present the Celpe-Bras and its theoretical foundations. Subsequently, we demonstrate the course design, explaining the application of theoretical assumptions through the analysis of two of the fifteen lessons. The course proves to be an important tool for those who need to become familiar with its Bakhtinian theoretical construct through the examination.

Key Words: Celpe-Bras, Guimarães Rosa Institute, Bakhtin, Speech Genres, Educational Design

I. Introdução

Este texto apresenta o design do curso online *Descomplicando o Celpe-Bras*, um projeto concebido pelos Leitorados Guimarães Rosa da Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros e da Universidade Sophia para o Instituto Guimarães Rosa(IGR). Esse projeto, em parceria com as Embaixadas do Brasil em Seul e Tóquio, materializou-se em uma série de quinze aulas de preparação para a realização do exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros(Celpe-Bras). Esse projeto de elaboração de aulas online se destaca entre diversas outras ações de promoção linguística do Brasil no exterior como uma ação pioneira para a promoção do Celpe-Bras no exterior através do Instituto Guimarães Rosa.

Além de explicitar a concepção teórica do curso, este trabalho tem como objetivo central demonstrar como se deu a aplicação da perspectiva

bakhtiniana de gêneros do discurso(Bakhtine 1984), que serve como base para o exame Celpe-Bras, no contexto das aulas online ministradas. Essa abordagem teórica, amplamente difundida através do exame, tem encontrado aplicação em diversos cenários de ensino de Português como Língua Adicional(PLA), sobretudo no Brasil, mas também no exterior. Apesar de não ser amplamente reconhecida em contexto brasileiro e, ainda menos, no exterior, onde predomina a influência do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas(QECR), essa perspectiva merece destaque devido à sua singularidade enquanto perspectiva teórico-metodológica. Ela se distingue de outras abordagens internacionais e contribui para a formação de uma orientação verdadeiramente brasileira na construção do conhecimento na área de PLA(Martins e Yonaha 2021; Martins 2022).

Apresentamos, primeiramente, uma visão concisa das origens e objetivos do Instituto Guimarães Rosa, estabelecendo conexões com o Leitorado Guimarães Rosa, programa do qual fazemos parte como Leitores. Essa trajetória será delineada com o intuito não apenas para enfatizar a relevância desta instituição vinculada ao Ministério das Relações Exteriores(MRE) do Brasil, mas também para destacar aspectos cruciais que suscitam reflexões sobre essa entidade em comparação com outros mecanismos internacionais voltados para a política linguística do português.

Em seguida, tratamos da importância do exame Celpe-Bras como um instrumento de política linguística brasileiro que impactou sobremaneira na realidade da área de português como língua adicional(PLA). Isso significa que, como um mecanismo de Estado, o exame influenciou os processos e os agentes educacionais(Ye 2009), produzindo os chamados efeitos

retroativos, que se trata de todo o impacto exercido, positiva ou negativamente, de avaliações no ensino e na aprendizagem. Essa influência, no entanto, não se deu por propósitos estritamente estatais. O exame foi produzido por uma equipe composta por professores e pesquisadores da área de Linguística Aplicada, e por essa razão refletiu as concepções desse grupo e suas intenções. Nesta etapa, descrevemos também, de forma concisa, a perspectiva teórica subjacente ao exame.

O Acervo Celpe-Bras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, produzido pelo grupo Avalia(Avaliação de Uso da Linguagem) é introduzido na parte seguinte. Nessa etapa do trabalho, salientamos a importância desta plataforma online para o desenvolvimento das aulas online do *Descomplicando o Celpe-Bras*. Além disso, também mencionamos a ferramenta de busca de tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras presente no site do grupo Avalia, que também esteve presente na elaboração e nas aulas em si, além de estudos do próprio grupo.

Nas seções subsequentes, exploramos em detalhes a criação do curso online *Descomplicando o Celpe-Bras*, destacando os seus alicerces teóricos que refletem as características intrínsecas ao próprio exame Celpe-Bras, além de ressaltar a sua significância no contexto da área de avaliação. O curso foi inicialmente moldado às demandas dos aprendizes de língua na Ásia; porém, ao longo do processo, demonstrou-se também pertinente a uma ampla gama de outros públicos. Depois, procedemos à análise qualitativa de duas das quinze aulas desenvolvidas no âmbito deste curso, com o objetivo de ressaltar tanto a presença contínua do construto do exame, como também a sua didatização.

Ⅱ. O Instituto Guimarães Rosa e o seu Leitorado

O Instituto Guimarães Rosa surgiu em 2022 como uma unidade integrante da estrutura regimental do Ministério das Relações Exteriores(MRE), substituindo assim o antigo Departamento Cultural e Educacional(DCE). O IGR representa a materialização de algo que anteriormente parecia estar apenas no âmbito do discurso e das proposições político-governamentais. Esse instrumento brasileiro de difusão linguística e cultural é um importante passo do Brasil para a difusão do português pelo fortalecimento da rede de Centros Culturais Brasileiros, atualmente nomeados Institutos Guimarães Rosa, e do próprio Programa Leitorado Brasileiro, renomeado como Leitorado Guimarães Rosa.

O Leitorado Guimarães Rosa —do qual os autores deste texto fazem parte, atuando na Coreia do Sul e no Japão— é uma ação do governo brasileiro promovida pelo Ministério das Relações Exteriores em cooperação com a Coordenação de Pessoal de Nível Superior(CAPES), que realiza a seleção de professores para a atuação no exterior. Os Leitores, designação dada a professores atuantes em Instituições de Ensino Superior(IES) no exterior, têm um papel preponderante na manutenção da língua portuguesa em diferentes regiões do globo. Presente, atualmente, em quatro continentes, a saber, África, América, Ásia e Europa, o Leitorado Guimarães Rosa conta com mestres e doutores na área de Letras que atuam em atividades de educação linguística, literária e de difusão artístico-cultural brasileira e de outros países de língua oficial portuguesa. A importância atribuída pelo IGR ao Leitorado Guimarães Rosa é notável, visto não apenas

o investimento feito para a ida dos profissionais às IES, mas também através do investimento nas atividades promovidas por eles no exterior.

Em um contexto global, onde a língua desempenha um papel importante nas relações diplomáticas, econômicas e educacionais, o surgimento do IGR assume um lugar de destaque. A abordagem de promoção linguística e cultural do IGR pode traçar um caminho promissor para fortalecer ainda mais a projeção internacional do Brasil, solidificando sua presença por meio da língua portuguesa.

Ⅲ. O Celpe-Bras e sua importância na área de PLA

O Celpe-Bras é a única avaliação de proficiência em língua portuguesa reconhecida pelo governo brasileiro e serve como um instrumento para aferir a capacidade de uso da língua portuguesa por falantes de outras línguas. A gênese desse exame remonta aos anos de 1993 e 1994, quando uma comissão composta por professores e pesquisadores de diversas IES brasileiras foi convocada para a sua elaboração. Esse empreendimento viria a se estabelecer como um pilar da política linguística do Brasil em PLA.

A primeira aplicação do Celpe-Bras ocorreu em 1998, representando um marco que influenciou tanto a esfera do aprendizado da língua quanto o cenário de pesquisa associado. Desde então, houve um aumento substancial no interesse por obter a certificação de proficiência, o que está diretamente ligado ao aumento do interesse no aprendizado da língua portuguesa.

Paralelamente, assistimos ao crescimento notável do volume de pesquisas realizadas antes e depois da implementação do exame, como se pode atestar pela coleta das teses e dissertações na área de PLA conduzida por Furtoso(2016). Essa transformação reflete a influência abrangente do Celpe-Bras na dinâmica do ensino e aprendizado do português.

Tanto Schlatter(1999) quanto Scaramucci(1999) expressaram o anseio da comissão responsável pelo desenvolvimento do exame em transformá-lo em um impulsionador de uma abordagem mais contemporânea para o ensino e a aprendizagem de PLA. Esse esforço efetivamente culminou em alterações teórico-metodológicas que encontraram expressão em diversas investigações acadêmicas na área (Kraemer 2012; Mittelstadt 2013; Lopez, Mello e Santos, 2019; Silveira 2021; Guimarães e Ponciano, 2022, entre outros). Isso desencadeou uma transição da anterior Abordagem Comunicativa para uma orientação de ensino fundamentada nas concepções do Círculo de Bakhtin, aqui referida como Abordagem Discursiva, em virtude de sua associação à noção bakhtiniana de *gêneros do discurso*.

O exame se diferencia de maneira substancial de outros testes de proficiência em diferentes línguas por uma série de razões distintas. Em primeiro lugar, ele se destaca por não conter perguntas isoladas com itens desconexos. Além disso, o exame incorpora habilidades de maneira integrada, abrangendo desde a compreensão auditiva e produção escrita até a compreensão audiovisual e produção escrita, além também das competências de compreensão e produção escritas. Em contraste com testes que avaliam as competências de forma isolada, nesse exame, o nível de proficiência do candidato é determinado a partir do seu desempenho

global. Isso resulta de uma avaliação que leva em consideração tanto uma perspectiva holística quanto analítica. Essas características não apenas diferenciam o exame Celpe-Bras de outros testes, mas também evidenciam o seu caráter inovador, que em muito está relacionado a sua concepção de língua/linguagem de base bakhtinana.

O exame Celpe-Bras apresenta uma estrutura pouco familiar para candidatos que tenham se submetido a outros testes de proficiência. O exame se desdobra em duas etapas essenciais: a Parte Escrita e a Parte Oral, cada uma projetada para avaliar aspectos distintos da proficiência em língua portuguesa. Essa estrutura busca fornecer uma avaliação de uso da língua em contexto, com aspectos interlocucionais(situação, interlocutores envolvidos, propósitos comunicativos etc.) bem definidos.

Na Parte Escrita, os candidatos enfrentam quatro tarefas de produção textual que contemplam as competências previamente mencionadas. Nesse contexto, o uso de materiais autênticos é intrínseco ao processo avaliativo. Os candidatos são expostos a um áudio, um vídeo e dois textos de gêneros discursivos diversos, tais como notícias de jornal e reportagens. Além disso, têm a tarefa de produzir um texto. A Parte Oral, por sua vez, envolve uma dinâmica de interação entre o candidato e os avaliadores. Essa interação inicia-se com uma conversa baseada em um questionário preenchido pelo candidato durante sua inscrição para o exame. Posteriormente, ocorre uma entrevista estruturada em torno de três materiais conhecidos como Elementos Provocadores. Esses materiais, como capas de revistas, histórias em quadrinhos, charges, propagandas e panfletos, têm como objetivo estimular discussões relevantes.

Em ambos os momentos, tanto na Parte Escrita como na Parte Oral, a presença de materiais autênticos e a aplicação de uma abordagem interativa de aferição de proficiência conferem ao exame Celpe-Bras um caráter interativo, buscando colocar o candidato diante de uma situação mais próxima do real. Esse aspecto reflete a natureza do uso da língua para agir no mundo, pressuposto teórico do teste.

1. Os pressupostos teóricos do exame

Os fundamentos bakhtinianos nem sempre foram explicitados nos documentos oficiais do exame, diferentemente do que observamos no Documento Base do Celpe-Bras, divulgado em 2020. Antes da disponibilização desse material, que consolida os princípios teóricos do teste, diferentes estudos buscavam interpretar os pressupostos do exame, sua vinculação teórica não-explícita, visando a relacioná-lo a perspectivas de uso da língua/linguagem.

O estudo realizado por Rodrigues(2006) usou como base o Manual do Candidato ao exame, que, segundo a autora, tratava-se até então do único documento público a partir do qual se era possível depreender uma concepção teórica, já que era aparentemente descrita, embora não associada a um ou a outro autor ou teoria. Schoffen e Martins(2016), em pesquisa comparativa entre políticas brasileiras e portuguesas, também tomaram o então renomeado Manual do Examinando como fonte de interpretação dos aspectos teóricos atrelados ao teste e, especialmente, operacionalizados em suas tarefas da Parte Escrita e na interação da Parte Oral. A menção a esses dois estudos é aqui feita como forma de expressar que, embora o exame

tenha sido por vezes adjetivado como comunicativo (Scaramucci 1999), em remissão à Abordagem Comunicativa, outra perspectiva passou a compor o quadro interpretativo em torno do Celpe-Bras em virtude dos esforços dos pesquisadores da área: as ideias do Círculo de Bakhtin, no que aqui denominamos Abordagem Discursiva.

Essa associação se encontra intrinsecamente vinculada ao âmbito da Linguística Aplicada no contexto brasileiro. Conforme apontado por Rodrigues(2005), o Círculo de Bakhtin ganhou proeminência na Linguística Aplicada a partir da década de 1980. Tal ascensão conduziu à incorporação de uma abordagem inovadora, configurando um novo paradigma teórico-metodológico no ensino e na investigação da língua e da linguagem no contexto brasileiro.

No período compreendido entre a década de 1990 e os anos 2000, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais desempenhou um papel pioneiro ao introduzir os postulados bakhtinianos no panorama do ensino da língua portuguesa(materna). Essas formulações encontram-se estreitamente entrelaçadas com a assimilação das contribuições do Círculo de Bakhtin no âmbito da Linguística Aplicada, domínio no qual a concepção de gêneros do discurso, assim como as conceituações adjacentes que abarcam a interação verbal, manifestaram-se como um rompimento em relação às perspectivas preexistentes, que tradicionalmente se concentravam na instrução da gramática normativa em ambiente escolar.

No contexto da mudança paradigmática que permeou a Linguística Aplicada, emergiu o Celpe-Bras, instrumento que adquiriu alta relevância (Schlatter et al. 2009) na área de PLA no Brasil e no exterior. Este exame

transcende sua natureza meramente avaliativa, assumindo uma função multifacetada. Não apenas incorporou as transformações em andamento no domínio do ensino da língua materna, mas também contemplou o anseio coletivo de docentes e investigadores engajados no estudo de línguas adicionais. Esse anseio se traduz na iniciativa de se iniciar um processo de institucionalização da área de PLA dentro do país, conferindo, por conseguinte, uma contribuição concreta à sua consolidação gradual e mais coerente teórica e metodologicamente ao longo do tempo.

2. Conceitos bakhtinianos para o design do curso

A perspectiva bakhtiniana a que fazemos referência em diferentes partes deste artigo refere-se às ideias difundidas por um grupo de autores russos que produziram seus escritos, segundo Rodrigues(2005), no período compreendido entre 1919 e 1974. No entanto, somente a partir da segunda metade da década de 1960 é que foram tornados públicos, em virtude do cenário político na extinta União Soviética. Tanto na Europa quanto no Brasil, a recepção destes textos deu-se entre as décadas de 1980 e 1990, de forma que as orientações teóricas bakhtinianas, como optamos por designar neste trabalho em virtude da concentração das ideias do grupo na figura de Mikhail Bakhtin, assumiram distintos contornos nos Estudos da Linguagem.

Dentro do contexto da Linguística Aplicada brasileira, as concepções bakhtinianas foram interpretadas e adaptadas para a dinâmica da sala de aula. O arcabouço teórico dos autores do Círculo enfoca o texto e o enunciado como elementos centrais para uma reflexão a respeito do uso da língua/linguagem. É por essa razão que o texto passa a assumir um papel

central no âmbito da educação linguística em ambiente escolar tanto para os educadores quanto para os estudantes, aspecto esse difundido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais desde fins dos anos 1990. Nesta etapa do texto, tendo em vista essas questões, concentramos nossa atenção, sumariamente, nas noções bakhtinianas que dizem respeito à interação da língua/linguagem entre os indivíduos: *enunciação, interação verbal, discurso, enunciado e gêneros do discurso*, bem como nas ideias a ela associadas, como locutor, interlocutor, situação ou contexto comunicativo e responsividade. Essas ideias nos permitem tanto compreender as estratégias implicadas na incorporação da perspectiva bakhtiniana na elaboração de uma reflexão sobre educação linguística quanto sua concretização no Celpe-Bras.

A perspectiva do Círculo de Bakhtin, aqui expressa especialmente pelas obras Marxismo e Filosofia da Linguagem(Bakhtine/Volochinov 1977) e Estética da Criação Verbal(Bakhtine 1984), destaca que o falante utiliza a língua para satisfazer suas necessidades de expressão, demonstrando que a própria língua está sempre voltada para o ato de enunciar. A enunciação é sempre situada em um dado contexto de comunicação e orientada em relação ao outro e à sua palavra, sendo por estes moldada, satisfazendo as necessidades comunicativas tanto de um como de outro e as influências que a situação de interlocução exerce sobre o discurso e sobre a sua materialização, o enunciado. Em outras palavras, o contexto em que a comunicação ocorre, as relações de poder, as expectativas sociais e culturais, tudo isso exerce um efeito marcante sobre a maneira como e sobre o que enunciamos.

Os objetivos e valores inerentes às palavras encontram na enunciação o mecanismo através do qual são expressos face a um interlocutor, seja ele um ouvinte ou um leitor. Nesse processo dinâmico, Bakhtine(1984) argumenta que os outros, ou seja, aqueles com quem estamos dialogando, não desempenham um papel passivo, mas sim participam ativamente na interação verbal. Nesse entendimento do autor, isso explica-se pelo fato de que todo falante espera por uma resposta, por uma compreensão reativa ativa. Cada enunciado, nessa lógica, é elaborado antecipando possíveis respostas, de modo que a própria forma relativamente estável de enunciado acaba produzindo-se nessa relação pela influência de quem fala (locutor), mas também e sobretudo de para quem se fala (interlocutor). Esse fenômeno, que envolve a antecipação da resposta do outro, é denominado pelo autor como *responsividade*.

Tendo em vista que toda comunicação se realiza senão na relação com o outro, podemos afirmar que a enunciação existe sempre associada ao fenômeno da interação verbal, que é *a realidade fundamental da língua* (Bakhtine/Volochinov 1977). É através da interação que o discurso dialoga com outros discursos, a ele anteriores, molda-se e é enunciado. É através dela também que um (inter)locutor espera a resposta, prevê o dizer do outro, concorda ou discorda. É através da interação, do diálogo, que a língua, portanto, realiza-se.

Para Bakhtine/Volochinov(1977), na interação, o fenômeno da enunciação comprova a existência de uma riqueza e variedade de formas relativamente estáveis de enunciado que circulam e são elaboradas nas diferentes esferas sociais. Essas formas de enunciado são o que o autor denomina como

gêneros do discurso, sempre ligados, de acordo com Fiorin(2006) a um domínio da atividade humana, sendo influenciados, por essa razão, pelas condições de produção e pelos propósitos imbricados numa dada situação de comunicação.

Na visão em questão, o gênero emerge como um conjunto diversificado de formas do discurso por meio das quais os indivíduos estabelecem interações dialógicas. Isso implica que cada enunciado se realiza na relação que existe entre os discursos, os quais se amalgamam ao ato enunciativo, adquirindo particularidades moldadas por um contexto verbal específico. Os gêneros, portanto, representam formas discursivas que organizam a linguagem humana sob enunciados concretos. Os interlocutores se engajam na interação verbal mediante o uso adequado de enunciados, à seleção de gêneros de discurso. É por essa razão que podemos afirmar que o uso de uma língua se dá através de gêneros.[1)]

A perspectiva bakhtiniana que concisamente abordamos nesta seção ressalta a interdependência entre uso da língua e gêneros do discurso. As ideias do Círculo nos permitem compreender como os indivíduos usam a língua para se comunicar, considerando o papel central de seus

1) No âmbito da educação linguística, entretanto, destacamos que considerar um gênero como foco do ensino não implica na orientação de várias formas de enunciado como prescrições a serem rigorosamente seguidas. Adotar uma abordagem educacional embasada em uma perspectiva discursiva que adota o gênero como objeto de instrução implica, antes, em conscientizar o estudante a respeito dessas distintas manifestações, de como elas se concretizam em variados contextos, conforme temáticas específicas, considerando, é claro, para quem se fala ou se escreve. Nessa dinâmica, está incluída a identificação das regularidades presentes nas formas relativamente estáveis de enunciado, que, por justamente serem relativamente estáveis, apresentam contornos específicos em interações específicas.

interlocutores na co-construção e no sentido dos enunciados. Dessa forma, a interação verbal se configura como a base da realização da língua sob a forma de enunciados, e os gêneros do discurso emergem como as estruturas que dão forma à expressão humana nas diferentes esferas sociais e contextos comunicativos.

3. O Acervo Celpe-Bras da UFRGS

O Acervo Celpe-Bras é um banco de dados disponibilizado de forma online e gratuita pelo site da Universidade Federal do Rio Grande do Sul(UFRGS) que reúne provas já aplicadas, manuais, legislação e pesquisas relacionadas ao Celpe-Bras. Esse trabalho é resultado do grupo de pesquisa coordenado pela Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen, chamado "Resgatando a história do Exame Celpe-Bras: desenvolvimento e análise de um banco de dados reunindo documentos públicos, provas aplicadas e estudos realizados sobre o Exame", cujo objetivo era o de suprir a inexistência de um banco de dados do exame que reunisse e tornasse públicas todas as provas já aplicadas, bem como os materiais publicados sobre o Celpe-Bras(Sirianni et al. 2019).

Mesmo o Celpe-Bras tendo sido aplicado pela primeira vez em 1998, até 2014 não havia nenhum repositório público que reunisse as provas já aplicadas ou outros manuais orientadores do exame. Cabia, até aquela época, a cada interessado ter a oportunidade e o privilégio de conhecer algum Posto Aplicador ou professores experientes na aplicação do exame para consulta e preparação, uma vez que o que estava disponibilizado pelo site do INEP era apenas um caderno de questões utilizado na Parte Escrita

do exame na primeira edição de 2007; dois Manuais do Candidato, de 2006 e 2012; e um Guia do Participante, de 2013(Nagasawa; Schoffen 2016).

Com a criação do Acervo, o acesso às provas e aos materiais relacionados ao exame tornou-se democrático. Além disso, devido a constante ampliação da presença do ensino de português ao redor do mundo, a existência do banco de dados auxilia professores, pesquisadores e estudantes de português e candidatos em geral a conhecerem o material autêntico do exame e seu construto teórico, uma vez que não é possível tomar como regra o conhecimento e experiência do Celpe-Bras por parte da comunidade docente e discente no exterior.

No presente momento, o Acervo está organizado em oito abas: Página inicial; História; Acervo; Manuais; Pesquisas; Legislação; Dados Celpe-Bras e Contato. Na aba *História*, há o artigo da Profa. Dra. Margarete Schlatter, membro da primeira Comissão Técnico-Científica do exame, em que ela aborda a criação do Celpe-Bras, a motivação principal dessa criação, os objetivos do exame e, por fim, seus votos ao Acervo Celpe-Bras. Na aba *Acervo*, encontramos todas as provas aplicadas a partir de 1998 com seus respectivos áudios e vídeos, os editais de abertura de inscrições e a divulgação dos resultados. Na aba *Manuais*, é possível ter acesso ao Documento Base do Exame(2020), Cadernos de Tarefas Comentadas(2019), Manual do Aplicador(2016; 2015; 2011; 2010; 2009; 2003), Manual do Candidato(2010; 2006; 2003; 2002), Manual do Examinando(2015; 2012; 2011) e Guias, sendo composto pela disponibilização do Guia do Participante(2013) e pelo Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral(2013). Na aba *Pesquisas*, estão reunidos trabalhos acadêmicos de 2008

a 2017 que abordam o tema do Celpe-Bras e os links para acessar os respectivos trabalhos. Na aba *Legislação*, é possível verificar a linha do tempo dos documentos publicados pelo Diário Oficial da União sobre o Celpe-Bras. Na aba *Dados Celpe-Bras*, encontram-se os gráficos informativos sobre o exame, pesquisas, número de inscritos e postos aplicadores no Brasil e no Exterior. Por fim, na aba Contato, está disponibilizado o contato da docente responsável pelo Acervo.

Além da pesquisa que originou a criação do Acervo, o Grupo Avalia – Avaliação de Uso da Linguagem, atuante no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atualmente sob coordenação da Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen, dedica-se a realizar outras pesquisas envolvendo avaliação de exames de larga escala e ensino. Um dos trabalhos desenvolvidos depois do lançamento do Acervo foi a categorização das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras, disponibilizada em um outro site de domínio da UFRGS, chamado Grupo Avalia, em que é possível utilizar, no momento, um mecanismo de busca para as tarefas escritas aplicadas no período de 1998 a 2019/2. As categorias de busca estão divididas em: Edição; Tarefa; Título; Temática; Esfera de Atuação; Propósito; Relação de Interlocução; Natureza da Interlocução; Gênero do Discurso; Suporte.

> As categorias utilizadas para a análise das tarefas do Celpe-Bras têm relação direta com os elementos que compõem as tarefas usadas para avaliação de proficiência no exame: de acordo com os manuais do exame(Brasil 2012; Brasil 2013; Schlatter et al. 2009), cada tarefa solicita que o texto a ser escrito esteja inserido em determinada esfera da comunicação humana, verse sobre determinado tema, cumpra determinado propósito comunicativo, configure uma

> determinada relação de interlocução, apresente, portanto, determinadas características informacionais e composicionais, constituindo-se assim dentro de determinado gênero do discurso, e seja passível de ser publicado em determinado suporte(Sirianni et al. 2018).

Desse modo, a ferramenta de busca do Grupo Avalia torna-se um mecanismo altamente confiável e útil para a preparação do Exame Celpe-Bras, além de ser uma referência em categorização de um exame de larga escala. Para nós, ao longo do processo de design do curso apresentado neste texto, foi importante para podermos ter uma referência confiável e de livre acesso à visualização dos materiais disponíveis.

A partir do acesso à plataforma, foi possível lermos os documentos orientadores do Celpe-Bras, bem como o Documento Base e, a partir dele, tecermos considerações sobre o que incluiríamos ou não em nossas aulas e quais informações deveriam ser apresentadas naquele momento. Além disso, com o acesso ao Acervo, junto ao mecanismo de busca do Grupo Avalia, conseguimos visualizar quais eram os tipos de tarefas mais recorrentes nas edições do exame e, por meio desse mecanismo, fizemos escolhas como quais gêneros discursivos apresentaríamos aos futuros examinandos. Tanto a criação do Acervo quanto a ferramenta de busca da parte escrita elaborada pelo Grupo Avalia são de imensuráveis contribuições à área de PLA, pois inegavelmente contribuem para a elaboração de cursos preparatórios para o Celpe-Bras e para materiais didáticos que possam vir a ser elaborados a partir dos efeitos retroativos do Exame e da existência dessas ferramentas.

Ⅳ. O design do curso Descomplicando o Celpe-Bras

Nesta etapa do texto, adentraremos no design educacional do Descomplicando o Celpe-Bras, concepção essa que, segundo Bulla(2014), abarca a estrutura global de qualquer curso online. Esse escopo inclui não somente o desenho curricular, mas também o sequenciamento de tarefas e a seleção dos ambientes virtuais, juntamente com suas interfaces correspondentes. Esses elementos são criteriosamente delineados para servirem de suporte às atividades do curso, e todos eles são concebidos, conforme salienta a pesquisadora, antes de qualquer curso online ter início.

A partir disso, é importante considerar a tarefa de replicar, em ambientes digitais, a dinâmica interacional de uma sala de aula. Esse aspecto específico foi objeto de discussão no estudo da pesquisadora sobre o design do curso online do CEPI-Português UFRGS, um curso virtual direcionado a intercambistas que seriam recebidos pela UFRGS. Durante a preparação das aulas do Descomplicando o Celpe-Bras, uma das maiores preocupações era justamente as ferramentas que criaríamos antecipadamente para que as aulas pudessem ser usadas de maneira autônoma pelos candidatos ao exame, prevendo a limitada interação que eventualmente teriam em virtude do YouTube, plataforma em que as aulas foram hospedadas.

As reflexões de Bulla(2014) a respeito desse tema são de grande relevância para este texto por diversas razões. Em primeiro lugar, porque ela discute o design de um curso, destacando a importância de outras duas

fases igualmente essenciais nesse processo: o desenvolvimento contínuo do curso e a participação dos envolvidos. Em segundo lugar, porque a autora enfatiza a importância dos pressupostos teóricos subjacentes ao design educacional, uma vez que devem ser concretizados nas atividades e tarefas propostas. E, em terceiro lugar, porque ela busca mostrar a indissociável relação entre o design educacional e os pressupostos que o delineiam.

O projeto Descomplicando o Celpe-Bras teve origem a partir de um curso preparatório presencial oferecido na Universidade Hankuk de Estudos Estrangeiros, voltado para a preparação do exame Celpe-Bras. Durante as aulas ministradas à comunidade local, identificou-se a necessidade de ampliar os encontros por meio da inclusão de materiais complementares, já que as aulas, em sua maioria, eram limitadas a uma carga horária de duas horas semanais.

Esse curso surgiu como uma proposta de introdução aos conteúdos gerais do exame, além dos aspectos mais específicos, que dizem respeito aos gêneros do discurso mais frequentes no teste. Nessa perspectiva, acreditávamos que a Abordagem Discursiva adotada poderia servir como um modelo para os diversos Postos Aplicadores do Celpe-Bras ao redor do mundo, embasando as aulas presenciais oferecidas pelas instituições. Além disso, as aulas produzidas poderiam funcionar como uma fase preliminar de familiarização com o conteúdo do exame, com base nos recursos programáticos disponibilizados digitalmente, preparando os estudantes para aprofundar os conhecimentos durante as aulas presenciais. O quadro abaixo ilustra como fizemos o planejamento do curso, enumerando cada aula com seu respectivo título e os conteúdos que elencamos para compor cada encontro.

〈Tabela 1〉 Ordem das aulas. Elaborada pelos autores.

Aula	Título da aula	Conteúdos
1	INTRODUÇÃO AO CELPE-BRAS I	O que é o Celpe-Bras? O que é avaliado? Quais são os níveis de proficiência do exame? Por que ele é diferente de outros exames? Parta Escrita e Parte Oral
2	INTRODUÇÃO AO CELPE-BRAS II	Documentos de referência (Manual do Examinando; Documento-Base do Celpe-Bras, website do INEP). Site do grupo Avalia (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
3	PARTE ESCRITA: ASPECTOS GERAIS	Contexto de produção Locutor e Interlocutor Propósitos comunicativos Gênero do discurso Gêneros mais recorrentes na Parte Escrita
4	PARTE ESCRITA: TAREFA 1	Como é, o que geralmente é exigido? Temáticas mais frequentes Esferas de atuação Propósitos de comunicação Relação e natureza da interlocução Gêneros do discurso
5	PARTE ESCRITA: TAREFA 2	Como é, o que geralmente é exigido? Temáticas mais frequentes Esferas de atuação Propósitos de comunicação Relação e natureza da interlocução Gêneros do discurso
6	PARTE ESCRITA: TAREFA 3 e 4	Como é, o que geralmente é exigido? Temáticas mais frequentes Esferas de atuação Propósitos de comunicação Relação e natureza da interlocução

7	COMO SE ESCREVE... UM ARTIGO DE OPINIÃO?	O artigo de opinião no Celpe-Bras Características do gênero Exemplos de tarefas Exemplos de textos produzidos
8	COMO SE ESCREVE... UM PANFLETO?	O panfleto no Celpe-Bras Características do gênero Exemplos de tarefas Exemplos de textos produzidos
9	COMO SE ESCREVE... UMA CARTA OU UM E-MAIL?	A carta ou o e-mail no Celpe-Bras Características do gênero Exemplos de tarefas Exemplos de textos
10	COMO SE ESCREVE... UMA CARTA DO LEITOR?	A carta do leitor no Celpe-Bras Características do gênero Exemplos de tarefas
11	COMO SE ESCREVE... UM TEXTO DE APRESENTAÇÃO?	O texto de apresentação no Celpe-Bras Características do gênero Exemplos de tarefas
12	COMO SE ESCREVE... UM TEXTO DE GÊNERO NÃO ESPECIFICADO	O gênero não especificado no Celpe-Bras Características do gênero Exemplos de tarefas
13	COMO SE ESCREVE... UMA NOTÍCIA?	A notícia no Celpe-Bras Características do gênero Exemplos de tarefas
14	PARTE ORAL: CONVERSA	Organização da parte oral Elementos provocadores Exemplos de elementos e perguntas norteadoras
15	PARTE ORAL: FALAR DO QUE SE TRATA E EXPRESSAR A OPINIÃO	Falando do que trata um elemento provocador Respondendo às perguntas do entrevistador - Expressão de opinião - Expressão de dúvida - Expandindo a discussão

O planejamento das aulas foi feito a partir da nossa compreensão de como as aulas poderiam apresentar o melhor percurso para compreender o Celpe-Bras e seu construto teórico. Diante disso, buscamos nas duas primeiras aulas explicar o que é o exame, como o conceito de proficiência é compreendido, assim como apresentar os documentos oficiais e os sites do Acervo e do Grupo Avalia para que quem acessasse ao curso tivesse conhecimento do que está disponibilizado e soubesse onde procurar para ter ainda mais informações. Na segunda parte das nossas aulas, concentram-se explicações sobre a Parte Escrita, com foco específico nos gêneros do discurso e sua relação com as tarefas apresentadas no exame. A seguir, a partir da nossa seleção dos gêneros discursivos mais recorrentes no Celpe-Bras, apresentamos características desses gêneros, exemplos deles na prova e os exemplos de textos produzidos por outros candidatos. Por fim, na quarta parte, dedicamo-nos a tratar da parte oral, explicando como ela é organizada, apresentando os Elementos provocadores e indicando alguns recursos linguísticos que poderiam auxiliar o candidato no momento da oralidade.

Na sequência dos efeitos retroativos do Celpe-Bras no ensino e na aprendizagem em PLA, acreditamos que o oferecimento da série de aulas online caminha na direção do processo de aperfeiçoamento e consolidação do ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas no Brasil e no exterior. Em nossa percepção, a veiculação das aulas que compõem este projeto em meio digital amplia não apenas o alcance do exame Celpe-Bras como instrumento de avaliação de proficiência dentro e fora do país, como também a própria perspectiva teórico-metodológica a ele subjacente, já

descrita no Documento-Base do Exame Celpe-Bras(2020) e em parte das Propostas Curriculares para o Ensino de Português nas Unidades da Rede de Ensino do Itamaraty, publicadas entre 2020 e 2023.

Ⅴ. Aspectos metodológicos e presença da perspectiva bakhtiniana nas aulas selecionadas

Escolhemos para análise a aula "Como se escreve... uma Carta do leitor", por se tratar de um texto relacionado a outro gênero muito popular, a carta ou e-mail, e a aula "Como se escreve... um Texto de Gênero Não Especificado", em razão das estratégias envolvidas nessa identificação, que devem dialogar com a perspectiva teórica do Celpe-Bras. Em primeiro lugar, faremos uma breve descrição de cada uma das aulas, para, em seguida, analisá-las ressaltando trechos que consideramos pertinentes para a identificação da aplicação da perspectiva bakhtiniana nelas.

Adotamos uma abordagem de análise interpretativa, de caráter qualitativo, para analisar as duas aulas escolhidas, considerando uma série de questionamentos que abrangem dois elementos fundamentais: i) a perspectiva teórica intrínseca ao estudo do gênero em preparação para o exame e ii) a implementação prática dessa perspectiva durante a aula online. A seguir, elencamos as perguntas de análise:

i. De que maneira o docente integra conceitos bakhtinianos para

preparar os alunos ao exame, tendo em vista o gênero específico em estudo?

ii. Considerando as limitações da aula online através de vídeo, como é estabelecida a interação entre professor e aluno durante a explicação do conteúdo? Quais recursos o professor utiliza para fomentar a interação e a participação dos alunos por meio de explicações e propostas de produção escrita?

iii. Que problemas são identificados relativamente à aplicação de conceitos bakhtinianos no design educacional e como eles poderiam ser contornados?

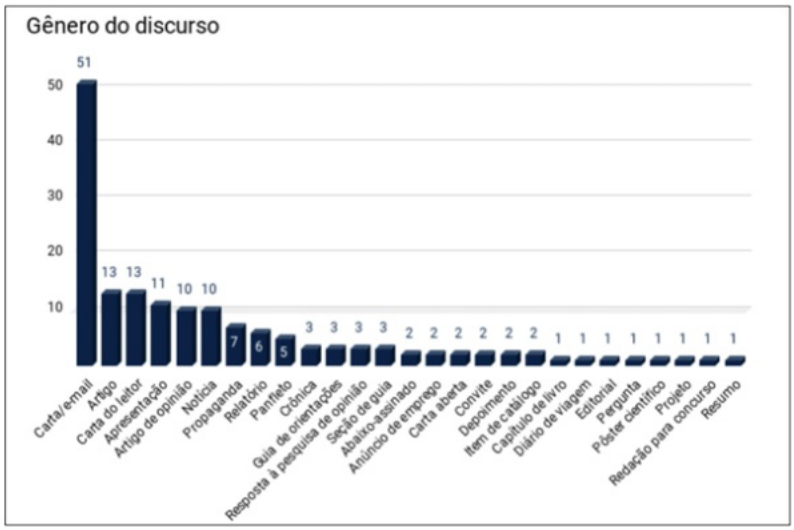
Nas próximas páginas, realizamos uma descrição introdutória de cada uma das aulas online, seguida por uma análise que tem por finalidade discutir o design educacional proposto com base no construto teórico bakhtiniano. Vale ressaltar que a análise interpretativa apresentada não pretende ser abrangente; antes, focalizamos os elementos dessas aulas que consideramos mais relevantes para discutir as questões acima levantadas e, assim, contribuir ao debate acerca do design educacional de cursos online em plataformas de transmissão de vídeo, em particular no Youtube.

1. "Como se escreve... uma Carta do Leitor"

A décima aula do curso aborda o gênero discursivo Carta do Leitor, um dos gêneros mais recorrentes no exame, mas que não é comum no cotidiano de muitas pessoas. De acordo com pesquisa que realizamos na ferramenta de busca do Grupo Avalia, a Carta do Leitor já foi exigida como texto de produção 16 vezes ao longo dos mais de vinte anos do Celpe-Bras. No gráfico abaixo, é possível vislumbrar a relação dos gêneros

discursivos mais solicitados no exame no período de 1998 a 2017.

〈Figura 1〉 Ocorrências de cada gênero do discurso nas tarefas da Parte Escrita, elaborado por SCHOFFEN et al.(2018). Disponível no Acervo Celpe-Bras.



A Carta do Leitor é um gênero que, na história do exame, tem sido solicitado na Tarefa 4, com algumas ocorrências na Tarefa 3. Esse gênero tem sua natureza no meio jornalístico, aparecendo em jornais ou revistas como resposta a algum outro texto. Em relação ao estudo da Tarefa 3, as esferas de atuação que mais se destacam são a Político-Cidadã e a Jornalística, sendo na Jornalística o gênero Carta do Leitor um dos mais recorrentes. Quanto à Tarefa 4, a Carta do Leitor também se destaca entre os gêneros mais solicitados, compartilhando a mesma esfera de atuação da

Tarefa 3 e o propósito de posicionar-se. Nesse sentido, entendemos que "cartas do leitor podem ser textos que expressam diferentes objetivos do seu locutor, seja crítica, elogio, queixa, denúncia, um posicionamento a favor ou contra o autor"(Orra 2013, 22).

No exemplo de tarefa do Celpe-Bras que selecionamos para a aula, abordamos a Tarefa 4 da edição de 2019/2, cujo título é Caixinhas de Som. Nessa tarefa, a posição do examinando é a de um leitor do jornal em questão, o Estadão, que deve escrever o gênero Carta do Leitor para esse mesmo jornal. Logo no início da aula, assistimos ao professor estabelecendo o contato inicial introduzindo o gênero discursivo, apresentando o nome de "carta", mas diferenciando-a do entendimento mais intuitivo que pode gerar nos interlocutores ao escutar essa palavra. Em sua introdução sobre o gênero discursivo, o professor busca estabelecer uma conversa com os seus interlocutores, convidando-os a estarem com ele à medida que ele fala, utilizando recursos linguístico-discursivos como: *"Você já ouviu falar da Carta do Leitor? Ou você não faz ideia do que vamos falar hoje?; Às vezes, quando você lê um texto no jornal, dá uma vontade de dar opinião sobre o assunto tratado, não é mesmo?"*.

A partir desse primeiro momento, o professor elenca duas características básicas do gênero: i) geralmente, os interlocutores da carta podem ser o próprio veículo de comunicação (jornal, revista etc.), o autor da notícia, reportagem ou outro texto que lemos e os outros leitores do mesmo veículo de comunicação; ii) a Carta do Leitor é um texto de opinião, em que você retoma o texto lido para mostrar o seu ponto de vista sobre o que leu. Após essa explicitação do professor, retoma-se nomenclaturas

previamente explicadas aos candidatos, como título, interlocutor, locutor, gênero do discurso, tema, propósito e contexto de produção. A retomada das nomenclaturas a cada aula faz parte de uma estratégia de procurar familiarizar cada vez mais os futuros examinandos a termos essenciais na compreensão da leitura das tarefas e da produção dos textos. Na sequência, é dado um minuto para leitura do enunciado da tarefa, seguida das perguntas: *"E então? Como foi para identificar os elementos da tarefa?"*. Retoma-se as nomenclaturas para compreensão do gênero e se destaca a importância da leitura do texto de insumo para produção escrita, sendo disponibilizado novamente um tempo, de dez minutos, para leitura desse texto.

Ao fim do tempo, o professor questiona novamente os candidatos ao exame: *"E então? Agora, depois da sua leitura, que opinião você tem sobre o uso das caixinhas de som?"*. Desse momento ao final da aula, o professor convida mais vezes o seu interlocutor a dialogar com ele: *"Pense comigo: eu posso querer usar uma caixinha de som na praia, mas será que isso não vai incomodar outras pessoas?; Mas você deve estar se perguntando: como começar? O que é preciso ter em uma Carta do Leitor? Realmente, diferentemente de outros gêneros, como o panfleto, que você já pode conhecer por conviver bastante com esse tipo de texto no cotidiano, a Carta do Leitor é algo pouco comum"*.

Percebemos, ao longo da aula, que o professor busca construir um caminho para apresentação do gênero discursivo e da tarefa que já foi aplicada no Celpe-Bras. Através da conversa inicial, espera-se ser possível construir um diálogo com o candidato de sensibilização ao gênero, de

retomada dos seus conhecimentos de mundo, como as experiências prévias, ao realizar a leitura de um jornal. Além disso, ao retomar as características básicas para compreensão do gênero discursivo, a partir da leitura do enunciado da tarefa, nota-se a preocupação em estabelecer no contexto virtual o trabalho que seria realizado em sala de aula, de se manter coerente a uma educação linguística baseada no respeito ao uso da língua/ linguagem.

De acordo com Bakhtine/Volochinov(1977), e retomando o conceito de interação que abordamos neste artigo, não há passividade em uma relação de diálogo com o outro, mas sim uma compreensão reativa ativa a cada enunciado proferido. No entanto, em um contexto de curso online disponibilizado no Youtube, plataforma que compreende interação como contagem de visualizações, gostos, inscritos e comentários, torna-se limitada a interação entre professor e candidato, pois não é possível que, por exemplo, uma pergunta seja feita e haja uma resposta imediata e assim por diante.

Desse modo, observamos que os recursos linguístico-discursivos que são utilizados pelo professor para se dirigir aos candidatos ao longo da aula exercem uma função de tentativa de interação similar ao que aconteceria em uma sala de aula presencial. Além do mais, o tempo destinado à leitura do enunciado da tarefa e do texto de insumo oportunizam que o candidato possa se sentir mais próximo ao professor e, de fato, pertencente àquela aula, realizando essas leituras ao mesmo tempo em que a aula acontece. Em outras palavras, por mais que exista limitação, buscamos não alimentar uma participação e responsividade passivas, no sentido de não enunciadas,

dos alunos.

Conforme Bulla(2014), o valor de um design educacional

> não se configura pelo falacioso "poder" de predeterminação do design educacional sobre a ação social, mas pelas possibilidades de orientação da ação que tal design abre aos atores sociais, quando participam de diferentes atividades pedagógicas durante a realização do curso online(Bull 2014, 64).

Ao ministrarmos as aulas sobre cada parte que envolve o exame e, no caso desta aula em análise, sobre os gêneros discursivos, somos limitados em primeiro lugar a barreira de não podermos ver ou ler as respostas dos candidatos ao que apresentamos, tornando a interação verbal unilateral, na maior parte das vezes. Contudo, ao lidarmos com a criação de um curso online sabíamos que essa seria a maior dificuldade ao tentar transpor os conceitos bakhtinianos a esse contexto, o que poderia ser solucionado se houvesse mais plataformas públicas e acessíveis, como o Youtube, preparadas para a hospedagem de aulas junto a ferramentas disponíveis para facilitar a comunicação com os candidatos.

Em um plano ideal, gostaríamos de poder estabelecer uma interação responsiva com todos os candidatos que vão assistir às aulas, construindo desse modo um ambiente de aprendizagem. Em segundo lugar, ao compreender que "todo enunciado é uma resposta a outro enunciado, entende-se que um sujeito localizado em um tempo, espaço e grupo social fala com um outro alguém que também possui suas próprias trajetórias de participação social"(Silveira 2021, 62), sabemos que o curso de tempos em tempos precisará de uma atualização, sendo necessário estar atento a

recorrência dos gêneros discursivos solicitados no exame, as orientações indicadas nos manuais de referência e a quaisquer outras informações novas que o tempo pode demandar.

2. "Como se escreve... um Texto de Gênero Não Especificado",

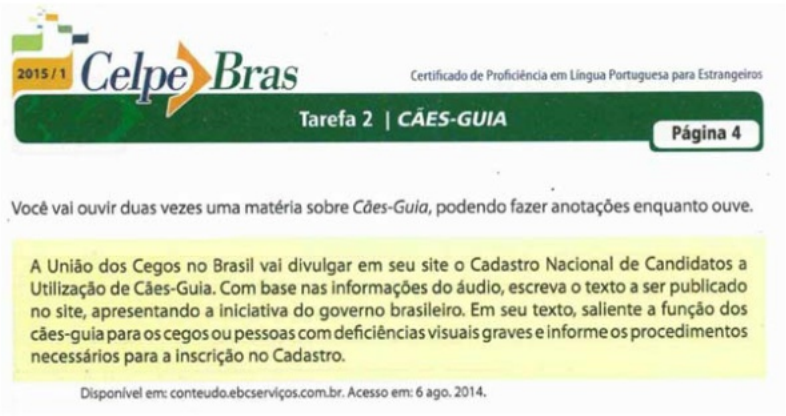
A décima segunda aula do curso concentra-se no estudo de duas tarefas abordadas no Celpe-Bras, as quais não explicitam o gênero do discurso em seus enunciados. A primeira tarefa em destaque é a Tarefa 2 da edição de 2015/1, intitulada "Cães-Guia". A segunda tarefa apresentada é a Tarefa 3 da edição de 2012/1, com o título "Faxina no Céu". Em ambos os enunciados das tarefas, verifica-se a utilização do verbo "escrever" nos modos imperativo e infinitivo, seguido do complemento "o texto", estabelecendo assim a diretriz sobre o que deve ser produzido.

O gráfico apresentado anteriormente, que ilustra a distribuição dos gêneros discursivos mais frequentemente abordados no exame Celpe-Bras, entre 1998 e 2017, revela que os seis gêneros mais demandados são os seguintes: Carta/E-mail, Artigo, Carta do Leitor, Apresentação, Artigo de Opinião e Notícia. Caso um gênero não seja explicitamente indicado, recai sobre a capacidade interpretativa do examinando a tarefa de compreender como o texto deve ser configurado, ao projetar-se na situação comunicativa e selecionar os recursos linguístico-discursivos mais pertinentes ao propósito demandado. Em outras palavras, a partir da análise contextual do enunciado, do propósito subjacente e dos destinatários visados, é incumbência do examinando deduzir qual gênero textual produzir, otimizando assim o

cumprimento da tarefa.

Em consonância com o conceito de proficiência do exame, é perceptível que novos gêneros emergiram na medida em que ganharam preeminência na sociedade, exemplificando-se pelos textos destinados a publicações em blogs e sites(Schoffen et al. 2018). Nesse sentido, apresentamos abaixo os enunciados das tarefas que servirão de base para a nossa abordagem.

〈Figura 2〉 Tarefa 2 "Cães-Guia", do primeiro semestre de 2015.


2015 / 1 CelpeBras Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | CÃES-GUIA Página 4

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre *Cães-Guia*, podendo fazer anotações enquanto ouve.

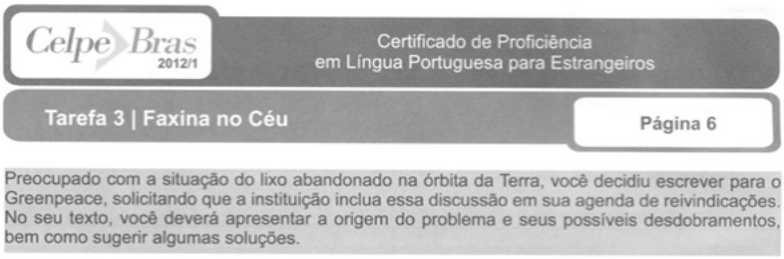
A União dos Cegos no Brasil vai divulgar em seu site o Cadastro Nacional de Candidatos a Utilização de Cães-Guia. Com base nas informações do áudio, escreva o texto a ser publicado no site, apresentando a iniciativa do governo brasileiro. Em seu texto, saliente a função dos cães-guia para os cegos ou pessoas com deficiências visuais graves e informe os procedimentos necessários para a inscrição no Cadastro.

Disponível em: conteudo.ebcserviços.com.br. Acesso em: 6 ago. 2014.

Na Tarefa 2, o requisito é que o examinando adote a perspectiva de alguém encarregado de redigir um texto destinado à União dos Cegos do Brasil, cujos leitores seriam os visitantes desse site. O objetivo subjacente consiste em apresentar a iniciativa do governo brasileiro: o Cadastro Nacional de Candidatos a Utilização de Cães-Guia. A partir da análise desses elementos, com destaque para o último ponto — o propósito de apresentação — torna-se possível inferir que o gênero do discurso em

questão é uma exposição. Vale notar que, embora tal tipo de produção textual não esteja rigidamente vinculado a um formato fixo, a consideração de que o texto será veiculado em um site oferece indícios que orientam a sua construção. Um exemplo disso é a necessidade de adotar um tom mais impessoal, característico de textos publicados nesse meio.

〈Figura 3〉 Tarefa 3 "Faxina no Céu", do primeiro semestre de 2012.


Celpe Bras 2012/1

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Faxina no Céu

Página 6

Preocupado com a situação do lixo abandonado na órbita da Terra, você decidiu escrever para o Greenpeace, solicitando que a instituição inclua essa discussão em sua agenda de reivindicações. No seu texto, você deverá apresentar a origem do problema e seus possíveis desdobramentos, bem como sugerir algumas soluções.

No caso da Tarefa 3, o enunciado não indica diretamente o gênero de produção. Vemos um texto que deve ser escrito pelo examinando para o Greenpeace, com o objetivo de solicitar que essa instituição se ocupe do problema do lixo abandonado na órbita do planeta Terra. Nesse tipo de Tarefa, infere-se outros conhecimentos de mundo do candidato, como saber quais são as formas de comunicação com um órgão como o Greenpeace e a linguagem mais adequada a ser utilizada nessa situação. Considerando a situação de que o candidato esteja familiarizado a comunicar-se ou até mesmo acessar a sites de caráter institucional, ele intuirá que o gênero que pode acabar sendo o mais adequado é o e-mail.

Na aula, o professor explica o que significa um gênero não especificado

e apresenta as tarefas que aqui já mencionamos. Como nas outras aulas, há o convite para que o candidato leia e analise o enunciado, tentando identificar o locutor, o interlocutor e o propósito comunicativo durante o tempo de um minuto. A fim de auxiliar os candidatos, o professor apresenta um exemplo de frase que poderia ser utilizada em um texto de apresentação em um site: *"Nós temos o prazer de comunicar à comunidade da União de Cegos do Brasil que o governo Brasileiro vai começar um Cadastro Nacional de Utilização de Cães que vai ajudar e muito a todos nós"*. Com esse exemplo, o professor tem como objetivo indicar que o texto não poderia ser escrito na primeira pessoa do singular, mas sim na primeira do plural ou até mesmo em terceira pessoa, como ocorre em sites.

Em relação ao segundo exemplo de tarefa, o professor sugere aos candidatos a utilização do dicionário ou da internet para buscar o significado de palavras que talvez não estejam no repertório lexical desses alunos. Mesmo que na aplicação do Celpe-Bras não seja autorizado o uso de materiais ou de equipamentos tecnológicos de consulta, a etapa de preparação para o exame é a oportunidade para que os candidatos possam familiarizar-se com as esferas de atuação e temáticas que podem não estar muito presentes no seu cotidiano, mas que podem ser requisitadas no exame. Dessa maneira, encoraja-se que durante os estudos os candidatos possam ter oportunidades de ampliação do recurso lexical para futura utilização em seus textos.

Um dos desafios de escrita que os futuros examinandos podem enfrentar ao deparar-se com tarefas de gênero não especificado é a abstração que a leitura do enunciado pode levá-los a ter. Como o professor enuncia em sua

aula, *"vai depender muito de como você se comunica, mas é importante levar em consideração as tendências sociais que os gêneros têm, seus níveis de formalidade, seu caráter mais individual ou mais institucional, entre outros aspectos"*.

Dentro desse contexto de produção, é aguardado que o candidato possua familiaridade com a leitura e a redação de uma variedade de gêneros discursivos, direcionados a diferentes interlocutores, assim como esteja acostumado a transitar por diversas esferas de atuação. Ao término da aula, o professor busca oferecer aos candidatos orientações sobre como identificar esse tipo específico de texto em situações cotidianas. Essa abordagem realça a importância da intuição intrínseca a todos os indivíduos no processo de comunicação, bem como a capacidade de escolher a forma mais apropriada para estabelecer contato com outras pessoas, independentemente de serem pertencentes ao mesmo grupo social ou não.

Nesta aula, em relação aos recursos linguístico-discursivos utilizados para buscar estabelecer uma interação com os estudantes, percebe-se uma diferença em relação a aula do gênero Carta do Leitor, quando o professor pergunta aos estudantes, no seguinte trecho:

> *Conhece outras tarefas anteriores do Celpe-Bras que não indicam o gênero de produção? Compartilhe aqui com a gente nos comentários; E para as tarefas que eu trouxe hoje? Você produziria os mesmos gêneros que indiquei como sendo de produção ou você tem outras ideias? Fale aqui nos comentários o que você acha.*

Podemos depreender que, por ser a aula de número 12, os interlocutores da aula já tenham maior familiaridade com as tarefas do exame. Desse

modo, imaginamos que eles possam ter procurado outras tarefas do Celpe-Bras, que já podem ter feito uso do Acervo Celpe-Bras para conhecer os Cadernos de Questões, percebendo, assim, que o gênero em questão não está explícito, mas pode ser definido a partir dos elementos envolvidos na interação dada.

Ao analisar tanto esta segunda quanto a primeira aula escolhida, percebemos que há coerência entre o design do curso e o construto teórico ao qual esse curso se vincula. Apesar da limitação existente em relação à plataforma onde o curso está hospedado e a falta de interação com os estudantes, há uma construção teórico-metodológica pautada na educação linguística de base bakhtiniana ao longo dessas aulas.

A preocupação docente na forma como os gêneros serão apresentados aos candidatos e como eles podem apreender e identificar a existência desses gêneros no seu cotidiano é recorrente nas aulas. Por meio da apresentação de exemplos autênticos das tarefas já aplicadas no exame e da retomada das nomenclaturas essenciais à compreensão dos enunciados das tarefas —e, consequentemente, a produção dos gêneros—, evidenciamos um cuidado em se ensinar no diálogo com o outro. Assim, a instrução sobre o que se deve ou não fazer no exame transforma-se em um convite efetivo para a construção conjunta de uma reflexão sobre o uso social do gênero presente no dia a dia.

Ⅵ. Considerações finais

Apresentamos até aqui o curso *Descomplicando o Celpe-Bras*, o qual foi

desenvolvido com base em nossas experiências enquanto Leitores Guimarães Rosa, e a presença dos pressupostos teóricos bakhtinianos em duas das aulas. Consideramos que, especialmente em um contexto como o atual, as iniciativas de ensino a distância se revelam altamente proveitosas. Esse formato amplia significativamente as oportunidades de acesso a ferramentas de ensino-aprendizagem que anteriormente poderiam ser de difícil alcance, quer por questões financeiras, quer por disponibilidade.

Diversas estratégias são empregadas nas aulas a partir dos exemplos que foram analisados, incluindo a retomada de conceitos bakhtinianos, a leitura de tarefas e textos, e a formulação de perguntas para estimular a participação, entre outros. No entanto, a limitação de plataformas online como o Youtube é destacada, pois a interação é dificultada, mas a busca por soluções para criar um ambiente de aprendizagem mais interativo é um aspecto ressaltado em nossas análises. Sublinhamos também a necessidade de atualização contínua do curso, dada a evolução das demandas do exame ao longo do tempo.

As análises buscaram compreender como os conceitos de Bakhtin são integrados às aulas, abordando tanto a preparação teórica quanto a implementação prática, enquanto se reconhece as limitações e desafios do ambiente virtual para promover a interação eficaz entre professor e candidato. A interação com estes é promovida por meio de perguntas e comentários nas aulas, buscando estimular o pensamento crítico e a aplicação prática dos conhecimentos linguísticos em situações cotidianas. O design do curso demonstra coerência com a abordagem teórica, mesmo em uma plataforma limitada como o Youtube.

Em nossos contextos de atuação como Leitores do Instituto Guimarães Rosa na Ásia, ambos focamos, dentre as atividades de PLA promovidas, na preparação de alunos para o exame Celpe-Bras. Com o objetivo de proporcionar uma preparação completa para o exame, bem como lidar com situações em que futuros candidatos não possam participar dos cursos preparatórios oferecidos, decidimos criar um curso que abrangesse desde noções básicas sobre o exame até uma análise mais detalhada e, dentro das limitações, interativa dos gêneros abordados nas tarefas anteriores do exame. Além disso, buscamos ressaltar a importância do Celpe-Bras como um instrumento de política linguística tanto no cenário brasileiro quanto internacionalmente, especialmente no âmbito do PLA. Esperamos que este trabalho tenha contribuído para destacar a relevância do exame e para fornecer recursos teórico-metodológicos valiosos aos candidatos e aos professores que das aulas fizerem uso em seu planejamento.

Referências

Bakhtine(1984), *Esthétique de la création verbale*. Paris : Editions Gallimard.

Bakhtine, M., & Volochinov, V. N.(1977), *Marxisme et philosophie du langage: essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris: Les Éditions de Minuit.

Diniz, L. R. A.(2016), Políticas de línguas no Instituto Machado de Assis: a formulação e o abandono de um projeto. In M. O. Payer & M. T. Celada (Orgs.), *Subjetivação e Processos de Identificação: sujeitos e línguas em práticas—inflexões no ensino*. Campinas: Editora Pontes.

Fiorin, J. L.(2006), *Introdução ao pensamento de Bakhtin,* São Paulo: Ática.

Guimarães, J. E.; Ponciano, L. B.(2022), Gêneros audiovisuais e ensino: encontros possíveis em materiais didáticos de PLA. In A. F. Martins., K. A. Timboni & T. Q. Yonaha (Orgs.). *Produzindo materiais didáticos em Português como Língua Adicional*. Catu: Bordô-Grená.

Kraemer, F. F.(2012), *Português Língua Adicional: Progressão Curricular com Base em Gêneros do Discurso*, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Li, Y.(2009), *A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa*, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Martins, A. F.(2022), *A la recherche d'un lieu épistémologique brésilien en Portugais Langue Additionnelle: regards croisés sur les discours étatiques et académiques dans une perspective décoloniale*, Tese de Doutorado em Ciências da Linguagem, Université Paul-Valéry

Montpellier 3.

Martins, A. F., & Yonaha, T. Q.(2021), O Celpe-Bras como marco epistemológico na área de Português como Língua Adicional: abertura a uma perspectiva discursiva/dialógica de autoria brasileira, In N. Rocha & R. Gileno (Orgs.), *Português Língua Estrangeira e suas interfaces*, Campinas: Pontes Editores.

Mittelstadt, D. D.(2013), *Orientações Curriculares e Pedagógicas para o Nível Avançado de Português como Língua Adicional*, Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Nagasawa, E. Y.; Schoffen, J. R.(2016), Análises e estatísticas sobre a construção e a disponibilização pública do Acervo Celpe-Bras, *Anais do Fórum da Faculdade Porto-Alegrense.*

Orra, S. A.(2013), *Tempo, aspecto e modo verbais e o gênero textual carta do leitor: Análise de tarefas do Celpe-Bras,* Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Scaramucci, M. V. R.(1999), CELPE-BRAS: um exame comunicativo, In M. J. Santos & E. P. Cunha (Orgs.), *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros,* Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Schlatter, M.(1999), Celpe-Bras: Certificado de língua portuguesa para estrangeiros - Breve histórico. In M. J. Cunha & P. Santos(Orgs.), *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros,* Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Schlatter, M., Scaramucci, M. V. R., Prati, S., & Acuña, L.(2009), Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação

de proficiência em português e em espanhol, In M. Z. Fontana (Org.), *O português do Brasil como língua transnacional,* Campinas: RG Editora.

Schoffen, J. R.; Martins, A. F.(2016), Políticas linguísticas e definição de parãmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira, *ReVEL,* Vol.14, No.26.

Silveira, T. L. dos S.(2021), *Português como língua adicional e saúde: análise de materiais didáticos,* Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sirianni, G. R., Mendel K., Nagasawa, E. Y., & Schoffen, J. R.(2019), Os desdobramentos do Acervo Celpe-Bras para ensino, aprendizagem, avaliação e pesquisa em Português como Língua Adicional, In: *Brazilian English Language Teaching Journal.*

〈Resumo〉

Este texto aborda o design educacional(Bulla 2014) do *Descomplicando o Celpe-Bras,* um curso online elaborado para o Instituto Guimarães Rosa. Ao longo de um período superior a vinte anos, o Celpe-Bras tem desempenhado um papel importante como instrumento de política linguística na área de português como língua adicional(PLA), influenciando tanto os processos educacionais quanto os agentes neles envolvidos(Ye 2009). O design desse curso se baseia na noção de gêneros do discurso (Bakhtine 1984), pressuposto teórico do próprio exame. Primeiramente, apresentamos o Celpe-Bras e suas bases teóricas. Em sequência, mostramos o design do curso, explicitando a aplicação dos pressupostos teóricos através da análise de duas das quinze aulas. O curso se mostra como uma importante ferramenta para quem precisa se familiarizar, por meio do exame, com o seu construto teórico bakhtiniano.

Palavras Chave: Celpe-Bras, Instituto Guimarães Rosa, Bakhtin, Gêneros do Discurso, Design Educacional

▌Submission of Manuscript: 1 of November, 2023
▌Manuscript Accepted: 5 of December, 2023
▌Final Manuscript: 6 of December, 2023