

CELPE-BRAS COMO ORIENTAÇÕES CURRICULARES

UM OLHAR SOBRE OS CURSOS DE PLA PARA ESTUDANTES DO PEC-G

Michele Saraiva Carilo

INFORMAÇÕES SOBRE A AUTORA
<p>Michele Saraiva Carilo é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e PhD em Educação de Línguas pela University of Edinburgh. Currículo na Plataforma Lattes: http://lattes.cnpq.br/7509636117053292.</p>

RESUMO	ABSTRACT
<p>O presente artigo tem por objetivo discutir o impacto do exame Celpe-Bras nas práticas de ensino e aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) no contexto do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Para tanto, um estudo foi realizado para investigar os processos de desenvolvimento e implementação dos currículos de PLA em sete das doze universidades públicas brasileiras que, em 2015, ofereceram cursos de PLA para participantes do PEC-G. Tal investigação focou nos seguintes pontos: (1) os construtos teóricos nos quais o desenvolvimento curricular havia sido baseado; (2) os objetivos pedagógicos e linguísticos estabelecidos no currículo; e (3) até que ponto esses embasamentos teóricos e objetivos linguístico-pedagógicos estavam refletidos nas práticas de ensino e aprendizagem propriamente ditas. Nove coordenadores de programas de PLA e dez professores dos mesmos programas participaram de entrevistas ativas em profundidade semiestruturadas personalizadas. Ao analisar as entrevistas de forma dedutiva, indutiva e abductiva, pôde-se concluir que os pressupostos teóricos e formato nos quais o exame Celpe-Bras é baseado haviam servido como orientações para o desenvolvimento e implementação dos currículos nos contextos investigados. Concluiu-se, também, que o exame Celpe-Bras influenciou as decisões acerca dos recursos linguísticos e objetivos pedagógicos a serem priorizados durante o curso de PLA para os participantes do PEC-G. Tais decisões foram representadas na escolha e/ou elaboração de materiais didáticos e promovidas, até certo ponto, por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem – coordenadores dos Programas de PLA, professores de PLA e os próprios estudantes PEC-G.</p>	<p>This article aims to discuss the impact of the Celpe-Bras examination on the teaching-learning process of Portuguese as an Additional Language (PAL) within the context of the Exchange Programme for Undergraduate Students (PEC-G). In so doing, a study was conducted to investigate curriculum development and curriculum enactment for PAL within seven of the twelve public universities in Brazil where, in 2015, PEC-G students were offered PAL courses. Such investigation focused on the following issues: (1) the theoretical perspectives on which curriculum development had been based; (2) the pedagogical and linguistic goals which had been established for the curriculum; and (3) the extent to which those theoretical perspectives and linguistic-pedagogical goals had been conveyed through practice itself. Nine PAL co-ordinators and ten PAL teachers participated in active in-depth semi-structured personalised interviews. Through a deductive, inductive and abductive analysis, it was possible to conclude that both the theoretical perspectives and format of the Celpe-Bras examination had informed and/or shaped curriculum development and curriculum enactment for PAL within the investigated contexts. Furthermore, the Celpe-Bras examination had also influenced the decisions regarding the linguistic resources and pedagogical goals to be prioritised for the PAL course for PEC-G students. Such decisions were represented by the selection and/or development of pedagogical materials and promoted, to a certain extent, by all those involved in the teaching-learning process – PAL programme co-ordinators, PAL teachers and the PEC-G students themselves.</p>

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Educação de Português como Língua Adicional; Celpe-Bras; PEC-G; Desenvolvimento Curricular.	Portuguese as an Additional Language Education; Celpe-Bras; PEC-G; Curriculum Development.

INTRODUÇÃO

O presente artigo visa discutir o papel do exame Celpe-Bras na educação de PLA para estudantes PEC-G com base em um estudo realizado para investigar as referências teóricas e pedagógicas utilizadas por aqueles que desenvolvem e implementam currículos em tal contexto. Para tanto, uma revisão teórica é feita com o objetivo de situar os pressupostos teóricos nos quais o exame Celpe-Bras é fundamentado – especialmente as abordagens comunicativas e o ensino baseado em tarefas comunicativas – dentro do campo da educação de língua estrangeira e seus impactos nos processos de desenvolvimento e implementação curricular. Em seguida, os diferentes papéis do exame Celpe-Bras – política linguística, política para a educação de língua e instrumento de certificação – são revisados e o contexto da pesquisa é introduzido. Por fim, os resultados da pesquisa são apresentados e a forma como as evidências corroboram os pressupostos teóricos é discutida.

1 REVISÃO TEÓRICA

1.1 EDUCAÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Fenômenos como a globalização e a internacionalização têm contribuído para alterar o cenário da educação de língua estrangeira no mundo, especialmente no que diz respeito aos conceitos de língua, uso de linguagem, proficiência e cultura (Cf. BYRAM, 2008, 2012; GUILHERME, 2007; SOLER-CARBONELL e GALLEGRO-BALSÀ, 2016). Os objetivos da educação de língua estrangeira deixaram de ser a tradução de cânones literários quando a comunicação e a interação entre pessoas de diferentes países e/ou membros de diferentes comunidades linguísticas passaram a fazer parte de planos econômico-políticos (LO BIANCO, 2001). O processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira precisou, portanto, adaptar-se a essa nova ordem e, para isso, adotar estratégias para que habilidades e capacidades comunicativa-interativas pudessem ser ensinadas, aprendidas e, sobretudo, mensuradas.

A necessidade de se criar padrões de avaliação para a performance em uma língua estrangeira é uma das medidas tomadas para se institucionalizar a educação de língua estrangeira (KRAMSCH, 2009). Dessa forma, cabe às instituições educacionais oficialmente reconhecidas promover o que é e o que não é considerado significativo para o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira. Quem define a relevância do que

é/deve ser ensinado? Há uma discussão acerca do relacionamento entre a educação de língua estrangeira e os contextos nacionais, regionais e locais ou há somente uma preocupação com o cenário global abstrato e generalizado?

Byram (2008) destaca que, quando os propósitos de formação sociocultural e de promoção de uma cidadania plena – local, regional, nacional e global – são desconsiderados, a língua estrangeira passa a ser somente um instrumento para a comunicação. A educação de língua estrangeira torna-se um ato de transmissão de conhecimento linguístico-gramatical e de competências que podem ser recicladas e reutilizadas independentemente da prática interativa. O que Byram parece argumentar, aqui, é que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira deve ir além do desenvolvimento da capacidade de performance na língua alvo. Há de se promover a importância dos aspectos socioculturais intrínsecos à educação de língua estrangeira. No entanto, até que ponto esses aspectos socioculturais retratam a diversidade e a pluralidade dos membros de uma determinada comunidade linguística e da língua alvo propriamente dita?

1.1.1 A abordagem comunicativa

Hymes (1972), para quem competência comunicativa é a combinação do saber tácito com a habilidade do uso, e Widdowson (1978), para quem competência comunicativa é a capacidade de associação do conhecimento acerca das regras gramaticais (language usage) com a habilidade de comunicação (language use), contribuíram para a definição do que se entende por competência comunicativa no campo da educação de língua estrangeira. Adquirir competência comunicativa é o objetivo final a ser alcançado por aqueles que desejam aprender uma língua estrangeira de acordo com a perspectiva comunicativa de ensino e aprendizagem. Afinal, aprender uma língua estrangeira significa, para Widdowson (1978), interpretar, seja a manifestação concreta da fala e da escrita ou da atividade psicológica subjacente às habilidades de dizer, escutar, escrever e ler.

Considerando, também, a conexão entre conhecimento de língua e uso da língua, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) dividem o conceito de competência comunicativa em quatro componentes: (1) competência gramatical; (2) competência sociolinguística; (3) competência discursiva; e (4) competência estratégica. Tal divisão é a base de seu quadro teórico que compreende os propósitos pedagógicos e avaliativos de língua estrangeira como sistema e discurso. A aplicação de tal quadro teórico, entretanto, tem sido amplamente questionado. Bachman (1990), por exemplo, questiona sua validade e confiabilidade na testagem e avaliação das habilidades comunicativas em língua

estrangeira devido à falta de clareza em relação à interdependência e à simultaneidade das quatro competências que formam a competência comunicativa.

Apesar das críticas à noção de competência comunicativa conceituada por Canale e Swain, bem como sua aplicabilidade, seu quadro teórico avançou a discussão sobre métodos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (Cf. BACHMAN, 1990; CELCE-MURCIA et al., 1995; COOK, 1993; SHOHAMY et al., 1996). A abordagem comunicativa, por exemplo, baseia a educação de língua estrangeira nas funções e propósitos comunicativos da língua alvo. Por se tratar de uma pedagogia na qual o centro do processo de ensino-aprendizagem é o estudante, a abordagem comunicativa permite a implementação de diferentes métodos e diversas contextualizações para o seu conjunto de princípios teóricos. Essa característica é importante já que, em uma sala de aula de língua estrangeira, é possível encontrar tantos contextos linguísticos e/ou socioculturais quanto o número de participantes (KUMARAVADIVELU, 2006).

Para Breen e Candlin (1980), a abordagem comunicativa permite com que a sala de aula seja explorada pelas oportunidades reais de aprendizagem que ela pode oferecer sem que se tenha a necessidade de forjar situações comunicativas e/ou interações artificiais. Em outras palavras, a sala de aula de língua estrangeira torna-se um ambiente sociocultural autêntico no qual a língua alvo é o objeto de estudo e, ao mesmo tempo, o instrumento pelo qual ideias, informações, necessidades, crenças e desejos podem ser compartilhados. Não se pode imaginar que a sala de aula é o único contexto no qual os estudantes têm contato com a língua alvo; entretanto, a abordagem comunicativa tende a negligenciar os contextos fora de sala de aula. Essa falha em reconhecer os estudantes de língua estrangeira como agentes socioculturais facilita o estabelecimento e a promoção de papéis interlocutórios generalizados que, de certa forma, podem passar uma sensação de competência comunicativa (BUTTJES, 1990).

1.1.2 O ensino baseado em tarefas comunicativas

Entre as práticas e pedagogias influenciadas pela noção de competência comunicativa e o quadro teórico propostos por Canale e Swain, o ensino baseado em tarefas comunicativas ocupa um lugar de destaque no campo da educação de língua estrangeira (KUMARAVADIVELU, 2006). Tal abordagem caracteriza-se por: (1) focar na aprendizado da comunicação na língua alvo; (2) introduzir textos autênticos a situações de aprendizado; (3) propiciar aos estudantes oportunidades de refletir sobre a língua alvo e, também, sobre o processo de aprendizagem; (4) considerar as experiências pessoais dos

estudantes como contribuições importantes para a aprendizagem em sala de aula; e (5) tentar conectar a língua aprendida em sala de aula com o uso da mesma língua fora do contexto de aprendizado (NUNAN, 1991). Subsequentemente, foi adicionada às características do ensino baseado em tarefas comunicativas a seleção de conteúdo a partir das necessidades dos estudantes (NUNAN, 2004).

Nunan (1991; 2004) ainda oferece uma lista de procedimentos os quais devem ser seguidos para a elaboração de uma tarefa pedagógica comunicativa: (1) construção de esquema; (2) prática controlada; (3) audição de material autêntico; (4) foco no(s) elemento(s) linguístico(s); (5) prática mais livre; (6) introdução da tarefa pedagógica propriamente dita. Os questionamentos que podem ser levantados acerca de tal prática estão relacionados, principalmente, à sua definição de tarefa comunicativa. A tentativa de Nunan (2004), por exemplo, em diferenciar tarefas alvo, ou aquelas que são desenvolvidas fora do contexto educacional, de tarefas pedagógicas, ou aquelas que são propostas e desenvolvidas em sala de aula não passou de uma ampla generalização não relacionada à educação de língua estrangeira. Apesar de reconhecer que, junto aos elementos propostos por sua lista de procedimentos, as tarefas comunicativas devem levar em conta objetivo socioculturais, Nunan não avança a noção de competência comunicativa para além da (re)produção de determinados padrões interacionais.

O caráter de autenticidade que Nunan acredita atingir nas interações e experiências de aprendizado motivadas pelo uso de tarefas comunicativas pode, também ser questionado. As seguintes subseções tratam do que chamo de mito da autenticidade que é pressuposta e promovida por educadores e educandos de língua estrangeira que adotam as perspectivas teóricas nas quais a abordagem comunicativa e o ensino baseado em tarefas comunicativas firmam-se. Esse mito da autenticidade pode ser reconhecido nos chamados materiais autênticos e na hipotética superioridade do falante nativo como modelo de competência comunicativa.

1.1.2.1 O mito dos materiais autênticos

Nunan (2004) sugere que o desenvolvimento de tarefas comunicativas, que representam um meio termo entre atividades e tarefas pedagógicas, facilita o processo de comunicação autêntica. Autenticidade, nesse sentido, é atribuída a quaisquer textos falados ou escritos que tenham sido produzidos para propósitos comunicativos e não pedagógicos (CANALEANDSWAIN, 1980; NUNAN, 2004). Para Breen (1989), além dos textos, a noção de autenticidade deve ser estendida às (a) interpretações dos estudantes acerca de tais textos; (b) tarefas propriamente ditas; e (c) situações sócio-interacionais em sala de aula. Apesar de questionar devidamente a falta de critérios específicos para a

escolha e/ou elaboração de materiais pedagógicos, a noção de autenticidade de Breen não apresenta uma resolução; pelo contrário, autenticidade é conferida, na sala de aula de língua estrangeira, a tudo, a todos e por todos.

Os textos que são tradicionalmente considerados autênticos e, por isso, incorporados e incluídos em livros didáticos e/ou materiais didáticos elaborados institucionalmente, pertencem, comumente, às camadas socioculturais hegemônicas (KACHRU, 2006). Determinadas variedades linguísticas são estabelecidas e promovidas como padrão – o que confere um status de autoridade àqueles que (re)produzem tais variedades. MacDonald et al. (2006) argumentam que autenticar algumas representações de uma determinada língua como legítimos modelos pode gerar empobrecimento linguístico e limitar o senso de autoria e autonomia em relação à língua. No contexto da educação de língua estrangeira, o status de autoridade e a autenticação é, geralmente, reivindicado pelos e/ou concedido aos falantes nativos que pertencem às classes dominantes.

1.1.2.2 O mito da autenticidade do falante nativo

De acordo com Meyer (1990), a educação de língua estrangeira é o contexto no qual e através do qual a diversidade linguística e cultural deveria ser promovida e estudada – principalmente quando o objetivo é proporcionar oportunidades comunicativas e interacionais para que os estudantes desenvolvam autoria em relação à língua alvo. No entanto, tanto a abordagem comunicativa quanto o ensino baseado em tarefas comunicativas priorizam, como modelo de competência comunicativa, a construção abstrata do falante nativo de cujas habilidades linguísticas devem ser reproduzidas pelos estudantes (KRAMSCH, 1997). O falante nativo, nesse contexto, é apresentado nas tarefas comunicativas como um membro de uma comunidade linguística homogênea; portanto, pode-se concluir que as salas de aula de língua estrangeira devem apresentar essa homogeneidade para que o processo de ensino-aprendizagem seja considerado bem-sucedido. A competência comunicativa e a autenticidade são equiparadas à capacidade dos estudantes de língua estrangeira de reproduzir a fala/escrita dessa entidade que é o falante nativo.

A errônea superioridade linguística e o prestígio que são atribuídos ao falante nativo são criticados por Kramsch (1997) já que podem contribuir para a preterição da perspectiva multilinguística que o estudante de língua estrangeira é capaz de ter. O que Kramsch questiona é a construção de uma entidade idealizada e inverossímil – o falante

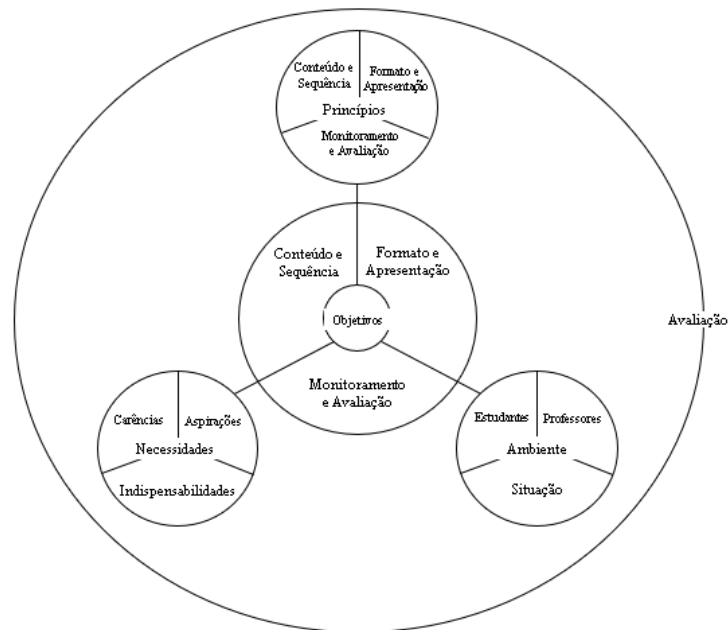
nativo – que é, geralmente, membro de uma comunidade linguística monolíngue e homogênea. Apesar disso, como salienta Byram (2008), a competência comunicativa do falante nativo ainda é apresentada como o objetivo a ser alcançado – especialmente por instituições culturais e/ou políticas governamentais para a educação de língua – para que o status quo seja mantido. O que se espera, portanto, dos estudantes de língua estrangeira é que se tornem uma versão dessa entidade sociolinguística e culturalmente limitada. Se, ao invés disso, os estudantes de língua estrangeira fossem encorajados a assumir seus papéis de agentes sociais, sua posição intermediária – entre seus contextos e aqueles do falante nativo – contribuiria para o desenvolvimento de sua competência comunicativa intercultural.

1.1.3 O currículo de língua estrangeira

1.1.3.1 Desenvolvimento curricular

Segundo Richards (2001a), o desenvolvimento de currículo para a educação de língua estrangeira busca estabelecer (1) qual(is) conhecimento(s), habilidade(s) e valor(es) deve(m) ser ensinada(s); (2) que experiência(s) de aprendizagem deve(m) ser proporcionada(s); e (c) como os processos de ensino e de aprendizagem podem ser administrados. De acordo com essas sugestões, o currículo de língua estrangeira torna-se uma estrutura na qual as necessidades linguísticas dos estudantes e os objetivos pedagógicos dos professores devem estar apoiadas de forma equilibrada. A dificuldade maior pode estar presente na definição das necessidades linguísticas dos estudantes – visto que cada estudante pode apresentar necessidades diferentes. Richards (2001a) alerta, ainda, para o risco de se equiparar as necessidades linguísticas dos estudantes com as habilidades e capacidades linguísticas que se deseja alcançar no final de um determinado período de tempo.

Nation e Macalister (2010) argumentam que, para tentar abranger a multidimensionalidade do currículo de língua estrangeira, o desenvolvimento curricular deve ser comparado a uma escrita. Dessa forma, o currículo pode ser analisado como um grande processo formado por subprocessos e elementos diferentes que devem ser igualmente considerados. O modelo proposto por Nation e Macalister (2010) é representado pela figura abaixo:

Figura 1: Modelo para desenvolvimento curricular

(NATION e MACALISTER, 2010)

O círculo interno do modelo representa o programa de estudos e a centralização dos *objetivos* sinaliza a importância de se estabelecer objetivos claros, ainda que gerais, para a educação de língua estrangeira. Esses objetivos estão conectados a três processos fundamentais para o desenvolvimento curricular – (1) conteúdo e sequência; (2) formato e apresentação; e (3) monitoramento e avaliação – que, por sua vez, estão agrupados aos círculos externos do modelo. Em outras palavras, os objetivos para o desenvolvimento curricular, que são o centro para a elaboração do programa de estudos, estão interligados aos princípios de ensino-aprendizado, às necessidades dos alunos e ao ambiente, ou contexto, onde o processo propriamente dito ocorre. A combinação do foco somente nas necessidades dos estudantes com as abordagens comunicativas que sugerem a organização dos princípios para ensino de língua estrangeira a partir da comunicação não abrange a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Mician (2013), apesar do avanço de abordagens menos obsoletas pedagogicamente, a abordagem comunicativa continua impactando na educação de língua estrangeira e, conseqüentemente, no desenvolvimento curricular para tal fim. O quadro abaixo apresenta o resumo das vantagens e desvantagens de três tipos de currículos que são relevantes para a discussão proposta por esse artigo.

Quadro 1: Vantagens e desvantagens de currículos de língua estrangeiras

Tipo de Currículo	Vantagens	Desvantagens
Baseado em tarefas comunicativas	Encoraja a negociação através do uso da língua alvo; Permite a realização de diversas tarefas com propósitos e resultados realistas.	Tende a mensurar o desenvolvimento linguístico com base na (re)produção de recursos linguísticos.
Baseado em gêneros do discurso	Procura desenvolver as habilidades dos estudantes em analisar e reconhecer padrões gerais e específicos para os propósitos discursivos.	Promove a ideia de que gêneros do discurso apresentam características previsíveis e sócionormativas.
Baseado em gêneros textuais	Foca nos propósitos sociais do uso da língua alvo.	Prioriza o entendimento de como a língua serve e funciona para um e em um determinado contexto.

(MICKAN, 2013)

Além desses tipos de currículos, deve-se salientar a influência sofrida na elaboração do programa de estudos – parte fundamental do currículo – por dois elementos externos: o livro didático e os exames de proficiência. Apesar de oferecer uma estrutura geral para (a) a introdução e prática de recursos linguísticos; e (b) a apresentação e discussão de tópicos relevantes, os livros didáticos podem ser usados sem que sua autoridade sociocultural e linguístico-pedagógica seja desafiada (BYRAM et al., 1990; CANALE, 2016; FORMAN, 2014; RICHARDS, 2001b). Gray (2010) problematiza outro importante aspecto da adoção incondicional dos livros didáticos para a elaboração do programa de estudos ao afirmar que tais recursos são produzidos para servir a quaisquer públicos e, por isso, acabam por não servir a nenhum. Kramsch (2014) conecta persuasivamente o ensino de língua estrangeira baseado em tarefas comunicativas à mercantilização dos livros didáticos específicos para a área.

Os exames de proficiência – que, geralmente, requerem conhecimentos específicos acerca da língua alvo – influenciam na elaboração de programas de estudo quanto à relevância daquilo que é ensinado e aprendido. O fenômeno chamado de efeito retroativo pode ser (a) positivo, quando o exame guia os objetivos e os resultados esperados para que abordagens pedagógicas obsoletas sejam desconsideradas; ou (b) negativo, no caso de limitar as experiências de ensino e de aprendizado da língua alvo (LEWKOWICZ, 2000; SHOHAMY et al., 1996). Cabe ressaltar que os objetivos linguísticos promovidos como favoráveis por determinados exames de proficiência, por mais que tais exames sejam baseados em tarefas comunicativas, são diferentes do uso da língua alvo para propósitos interacionais reais (LO BIANCO, 2001). A restrição de um programa de estudos guiado por um exame de proficiência pode impactar, também, na percepção dos estudantes sobre o que é e o que não é relevante linguisticamente dentro e fora do contexto de uso da língua alvo para fins de comprovação de proficiência.

A inadequação dos tipos de currículos e programas de estudo deve-se ao constante

desenvolvimento de novas tecnologias, novas abordagens e, principalmente, novos contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Os principais elementos desses novos contextos educacionais são os envolvidos diretamente no processo, ou seja, estudantes e professores de língua estrangeira. O envolvimento de professores e estudantes, idealmente, não se daria apenas no nível da implementação; pelo contrário, já que são sujeitos do e ao currículo, sua participação no processo de desenvolvimento deveria ser fundamental. Contudo, já que cabe a eles a implementação de um currículo, muitas vezes, desenvolvido sem sua colaboração, não se pode ou não se deve, esperar que tal implementação ocorra de forma passiva e acrítica.

1.1.3.2 Implementação curricular

Marsh (2006) reitera que a adoção de um currículo não significa, necessariamente, a implementação desse currículo; afinal, é no processo de implementação que o currículo desenvolvido é traduzido para as/nas práticas de sala de aula. O desenvolvimento e a implementação de um currículo de língua estrangeira não estão conectados por uma linha reta e contínua já que diversos fatores devem ser levados em consideração durante o processo de implementação curricular. Entre tais fatores, deve-se enfatizar (a) as contribuições dos professores e dos alunos que, geralmente, não são incluídos no desenvolvimento curricular; (b) o(s) contexto(s) onde o processo de ensino-aprendizagem ocorre; e (c) os contextos socioculturais externos à sala de aula que, de certa forma, são combinados em sala de aula.

Para Bascia et al. (2014) o maior problema em relação à implementação curricular está na falta de comprometimento para com o currículo desenvolvido por parte daqueles que devem implementar – possivelmente por não terem participado do processo de desenvolvimento. As discrepâncias entre o currículo desenvolvido e o currículo implementado são explicadas a partir de dois pontos de vista: (1) a perspectiva da integridade, que avalia a adesão e a fidelidade dos professores ao currículo desenvolvido; e (2) a perspectiva orientada ao ator, que analisa o currículo implementado com base na contextualização daqueles que o implementam (PENUEL et al., 2014). A primeira perspectiva, externa à realidade de sala de aula, busca quantificar a implementação em diferentes níveis de integridade ao invés de questionar o fato de o currículo ter sido desenvolvido sem a participação daqueles de quem se espera a implementação.

A segunda perspectiva espera a leitura e interpretação crítica do currículo desenvolvido pelos professores de língua estrangeira como frutos de seu papel de agentes

transformadores não neutros. Assim como os professores, os alunos não existem somente no contexto de ensino-aprendizagem e, portanto, levam suas experiências educacionais e pessoais para a sala de aula de língua estrangeira (GANDANA e PARR, 2013). É possível afirmar que os estudantes (re)escrevem e (re)contextualizam o currículo implementado que já havia sido (re)escrito e (re)contextualizado por seus professores a partir do currículo desenvolvido. São essas contínuas recontextualizações que facilitam a democratização do currículo e sua capacidade de refletir as diversidades existentes dentro e fora da sala de aula de língua estrangeira.

1.2 O EXAME CELPE-BRAS

1.2.1 CELPE-Bras como política linguística e educacional

Desenvolvido para certificar diferentes níveis de proficiência de estrangeiros em PLA dentro e fora do Brasil, o Celpe-Bras é uma política linguística através da qual a circulação do PLA pode ser administrada no mercado nacional e internacional (OLIVEIRA, 2004; SCARAMUCCI, 2012). Zoppi-Fontana e Diniz (2008) destacam a importância do Celpe-Bras (1) como um instrumento de política linguística; (2) para a promoção do Português; (3) como uma medida institucional oficial que influencia todas as áreas relacionadas ao ensino de PLA. As contribuições do Celpe-Bras para a educação de PLA implicaram em uma mudança nas perspectivas de professores e estudantes sobre práticas de sala de aula e avaliação de língua estrangeira (SCARAMUCCI, 2004, 2008; SCHLATTER et al., 2009).

O Celpe-Bras tem o potencial de gerar efeito retroativo no processo de ensino-aprendizagem de PLA – positivo e negativo – por causa disso, ou apesar disso, advoga-se pelo avanço da abrangência do impacto do Celpe-Bras na educação de PLA. Scaramucci (2012) acredita que o Celpe-Bras só será capaz de gerar um efeito retroativo completamente positivo se sua influência atingir outras áreas, além do ensino e da aprendizagem de PLA – como, por exemplo, a formação de professores. Sugere-se que as perspectivas teóricas que informam o Celpe-Bras, especialmente as noções de língua e avaliação nas quais o exame é baseado, sejam usadas para o desenvolvimento de cursos de formação de professores de PLA.

A pesquisa acadêmica no campo de PLA também tem sido influenciada pelo exame Celpe-Bras e, nas últimas duas décadas, estudos desenvolvidos na área do Celpe-Bras avançaram as discussões sobre avaliação, tarefas comunicativas, leitura e produção de textos escritos e orais, formação de professores, elaboração de tarefas, etc. O impacto do exame no processo de ensino-aprendizagem e seu papel como instrumento para a

promoção do Brasil – especialmente específicas noções de “cultura brasileira” – e nos processos de internacionalização institucional das universidades brasileiras. O construto teórico no qual o exame Celpe-Bras é baseado não pertence às pedagogias para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira mais atuais, já que está alinhado às abordagens comunicativas e ao ensino baseado em tarefas comunicativas. Bohn (2001) argumenta que teorias tradicionais ainda são priorizadas nos cursos superiores que formam professores de línguas estrangeiras. No caso da formação de professores de PLA, as pesquisas e estudos empíricos desenvolvidos acerca do exame Celpe-Bras são as maiores fontes de referências para a educação em PLA.

1.2.2 Celpe-Bras como instrumento de certificação

O Celpe-Bras foi desenvolvido com base na avaliação comunicativa, ou seja, as tarefas comunicativas que compõem o exame focam na avaliação da competência dos examinandos em usar a língua para propósitos comunicativos de uma forma socialmente e gramaticalmente adequada (SCARAMUCCI, 1997; SCHLATTER, 1996). Ser proficiente, portanto, significa demonstrar potencial para ser capaz de dominar o uso da linguagem adequadamente em específicas situações sociais e para determinados propósitos – o que envolve, também, o domínio da cultura como experiências e práticas individuais e comuns aos membros de uma dada comunidade (SCARAMUCCI, 2012). Por se tratar de uma prática sociocultural, o uso adequado da linguagem, a capacidade de participar de interações e a comunicação exigem, além do domínio linguístico, conhecimentos prévios e interpretação. Tal noção de proficiência é informada pelo quadro de referência para a descrição da habilidade comunicativa de linguagem de Bachman (1990) que é formado pela competência linguística, pela competência estratégica e pelos mecanismos psicofisiológicos.

Ancorado na perspectiva de Bakhtin (1968) acerca de gêneros discursivos, essa visão de proficiência pressupõe que o examinando seja capaz de produzir enunciados contextualizados (a) a partir de um determinado papel comunicativo; (b) destinados a específico(s) interlocutor(es); (c) com um dado propósito comunicativo; e (d) dentro de uma situação comunicativa específica (SCHLATTER et al., 2009). Esse uso de linguagem para a conferência da proficiência do examinando informa a elaboração das tarefas comunicativas, baseadas em textos autênticos, simulando situações reais que são apresentadas como um convite aos examinandos para que possam desempenhar uma ação com um propósito direcionada a um ou mais interlocutores. Tais noções informam,

também, de acordo com os dados da pesquisa discutida nesse artigo, os processos de desenvolvimento e implementação curriculares nos cursos de PLA – especialmente os cursos oferecidos aos participantes do PEC-G.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

2.1 O PROGRAMA ESTUDANTE-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO

O PEC-G, que teve seu primeiro edital lançado em 1965, tem como objetivo oferecer vagas em cursos de graduação em universidades brasileiras a estudantes oriundos de países em desenvolvimentos com os quais o Brasil mantém acordos de natureza educacional, cultural, científica e/ou tecnológica (BRASIL, 2014a). Atualmente, 59 países participam do PEC-G e os candidatos ao programa devem preencher os seguintes pré-requisitos: (1) ser cidadão e viver em um dos 59 países; (2) ter mais de 18 e, preferencialmente, menos de 23 anos de idade; (3) não ter completado o Ensino Médio no Brasil; (4) no caso de o candidato ser de um país onde o Português não é a língua nacional oficial e onde o exame Celpe-Bras não é aplicado, participar de curso de PLA em uma das instituições onde tal curso é oferecido; e (5) passar no exame Celpe-Bras que ocorre no mês de outubro (BRASIL, 2015). Mais de 75% dos estudantes PEC-G vêm de países onde Português não é a língua nacional oficial – o que enfatiza a importância dos cursos de PLA oferecidos aos estudantes PEC-G.

2.2 OS PROGRAMAS DE PLA NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Aproximadamente 100 instituições de ensino superior brasileiras participam do PEC-G e recebem estudantes internacionais participando do programa em seus cursos de graduação; entretanto, no ano de 2015 – quando a geração de dados para a pesquisa discutida nesse artigo ocorreu, somente 12 universidades públicas ofereceram cursos de PLA para estudantes PEC-G (BRASIL, 2014b). Exatamente 180 estudantes PEC-G necessitaram participar dos cursos de PLA com o intuito de cumprir com os critérios estipulados para a participação do programa. Cada universidade tem suas próprias políticas e seus programas de PLA para atender as demandas dos estudantes PEC-G. As principais características das 7 instituições investigadas por esse estudo e a distribuição dos estudantes – que se dá de forma aleatória – são apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 2: Apresentação dos programas de PLA e da distribuição dos estudantes PEC-G

Universidade	Principais características dos programas de PLA	Número de estudantes PEC-G e nacionalidades
Universidade 01	Programa administrado e estruturado pelo Centro de Línguas, que há mais de 20 anos oferece cursos de Línguas Estrangeiras a alunos da universidade e a membros da comunidade, adjunto ao Instituto de Letras.	5 estudantes de países Africanos 1 estudante de um país Caribenhos 1 estudante de um país Centro-americano
Universidade 02	Programa de extensão do Instituto de Letras oferece, entre outras línguas adicionais, PLA.	13 estudantes de países Africanos 5 estudantes de países Caribenhos
Universidade 03	Programa administrado pelo Departamento de Línguas Clássicas.	6 estudantes de países Africanos 4 estudantes de países Caribenhos
Universidade 04	Programa de extensão desenvolvido há mais de 25 anos que oferece cursos de PLA e relacionados ao PLA (como, por exemplo, Cultura, Cinema, Literatura).	8 estudantes de países Africanos 5 estudantes de países Caribenhos 1 estudante de um país Centro-americano
Universidade 05	Programa de extensão oferecido junto ao Departamento de Línguas Clássicas e Modernas do Instituto de Letras.	29 estudantes de países Africanos 6 estudantes de países Caribenhos 2 estudantes de países Asiáticos
Universidade 06	Programa de extensão desenvolvido há mais de 25 anos que pelo Instituto de Letras que oferece cursos de PLA.	13 estudantes de países Africanos 2 estudantes de países Caribenhos
Universidade 07	Programa de extensão desenvolvido há mais de 25 anos que pelo Instituto de Letras que oferece cursos de PLA.	9 estudantes de países Africanos 4 estudantes de países Caribenhos 1 estudante de um país Centro-americano

(Elaboração própria)

2.2.1 Participantes da pesquisa

2.2.1.1 Coordenadores dos programas de PLA

Os coordenadores dos 12 programas de PLA foram convidados a fazer parte de entrevistas para a geração de dados conduzida para o desenvolvimento da pesquisa discutida nesse artigo; entretanto, coordenadores de 7 programas de PLA (aqueles oferecidos pelas universidades de 01 a 07, segundo o Quadro 2) aceitaram participar, de fato, da pesquisa. Seus pseudônimos, sua formação acadêmica, sua experiência e interesses de pesquisa estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 3: Perfil dos coordenadores dos programas de PLA participantes

Nome / Universidade	Formação Acadêmica	Experiência e Pesquisa
Alice Universidade 01	Licenciatura em Letras Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada	Línguas Moderas, Inglês e Cultura
Beatriz Universidade 01	Bacharelado, Mestrado e Doutorado em Linguística	Português e Linguística Histórica
Cecília Universidade 01	Licenciatura em Alemão Mestrado em Linguística Aplicada	Alemão, Tandem e Direitos Humanos
Denise Universidade 02	Licenciatura em Francês Mestrado em Linguística e Teoria Literária Doutorado em Ciências da Linguagem	Francês, formação de professores e avaliação
Elisa Universidade 03	Licenciatura em Alemão e Português Mestrado e Doutorado em Linguística	Alemão, Tradução e Gramática
Fernanda Universidade 04	Bacharelado em Letras Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada	Inglês, PLA, Celpe-Bras e Formação de professores
Gustavo Universidade 05	Licenciatura em Português Mestrado em Jornalismo Doutorado em Linguística de Língua Espanhola	Espanhol, PLA, Análise do discurso, Pedagogia de Projetos
Helena Universidade 06	Licenciatura em PLA Mestrado em Linguística Aplicada	Português como Língua Materna e PLA
Igor Universidade 07	Licenciatura, Mestrado e Doutorado em Linguística	PLA, Políticas linguísticas, Avaliação e Celpe-Bras

(Elaboração própria)

2.2.1.2 Professores dos programas de PLA

Através da indicação dos coordenadores dos programas de PLA, 10 professores, representando as mesmas 7 universidades, que ministraram aulas, em 2015, nos cursos de PLA voltados aos estudantes PEC-G concordaram em ser entrevistados durante a etapa de geração de dados para a pesquisa, aqui, discutida. Seus pseudônimos, sua formação acadêmica, sua experiência e interesses de pesquisa estão apresentados no quadro abaixo:

Quadro 4: Perfil dos professores dos programas de PLA participantes

Nome/ Universidade	Formação Acadêmica	Experiência e Interesses de Pesquisa
Julia Universidade 01	Licenciatura em Letras Mestrado (andamento) em Linguística	PLA, Celpe-Bras, Políticas Linguísticas
Laura Universidade 02	Licenciatura em Português/Francês Mestrado em Linguística e Teoria Literária	Francês, PLA, Elaboração de materiais didáticos
Maria Universidade 02	Licenciatura em Francês Mestrado em Linguística e Teoria Literária	Francês, PLA, Avaliação
Nair Universidade 02	Licenciatura em Francês Mestrado em Linguística e Teoria Literária Doutorado (em andamento) em Linguística	Francês, PLA, Produção escrita, Celpe-Bras, Língua e Cultura
Olga Universidade 03	Licenciatura em Português Mestrado (andamento) em Linguística	Letramento, Políticas Linguísticas
Patricia Universidade 04	Licenciatura em Letras Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada	Línguas estrangeiras e organização da fala-em-interação
Quenia Universidade 05	Licenciatura em Espanhol/PLA	Línguas Indígenas e PLA
Regina Universidade 05	Licenciatura em Espanhol Licenciatura (em andamento) em PLA	Produção Teatral e Cultura
Silvia Universidade 06	Licenciatura em Letras Mestrado em Linguística Aplicada	PLA
Tereza Universidade 07	Licenciatura em Letras Mestrado (andamento) em Linguística	PLA para refugiados

(Elaboração própria)

3 METODOLOGIA

Com o intuito de investigar como os currículos dos cursos de PLA para estudantes PEC-G são desenvolvidos e implementados, foi feito um estudo em 7 das 12 universidades onde os estudantes PEC-G foram alocados no ano de 2015 para estudar PLA como pré-requisito de sua participação no programa. Tal estudo foi guiado pelas seguintes questões norteadoras: (1) quais são os construtos teóricos que informam o desenvolvimento curricular de cursos de PLA para estudantes PEC-G; (2) quais são os objetivos pedagógicos e linguísticos estabelecidos no currículo; e (3) até que ponto esses embasamentos teóricos e objetivos linguístico-pedagógicos são refletidos nas práticas de ensino e aprendizagem propriamente ditas.

3.1 MÉTODO PARA GERAÇÃO DE DADOS

O método escolhido para a geração de dados foi a entrevista qualitativa ativa em profundidade semiestruturada personalizada. De acordo com Warren (2001), as entrevistas qualitativas tem o potencial de gerar materiais sujeitos a interpretações ao invés de oferecer fatos incontestáveis; além disso, os entrevistados participam ativamente do processo através de suas perspectivas fundadas em experiências. Entrevistas em profundidade e semiestruturadas, por sua vez, permitem uma interação interpessoal e, assim, facilitam o acesso do entrevistador ao conhecimento e ao entendimento profundos dos entrevistados, bem como às suas crenças, percepções e aos seus relatos sobre um determinado campo (JOHNSON e ROWLANDS, 2012; SMITH, 1995). A adoção de uma postura ativa durante as entrevistas motivou as respostas por parte dos entrevistados e ativou a produção de narrativas que serviram de respostas às questões feitas. Quando uma postura ativa é tomada, a entrevista torna-se uma articulação de estruturas, recursos e orientações interpretativas entre entrevistadores e entrevistados com o intuito de se fazer sentido dos contextos estudados (HOLSTEIN e GUBRIUM, 1995).

O objetivo principal das entrevistas com os participantes foi investigar suas perspectivas sobre e contribuições para os cursos de PLA para estudantes PEC-G. Tais entrevistas foram feitas pessoalmente ou via Skype, registradas através de gravadores digitais de áudio e anotações. Cada entrevista foi, de certa forma, personalizada já que os currículos Lattes dos participantes e as estruturas dos programas de PLA de cada universidade foram levados em consideração para a elaboração das perguntas que serviram de base para as entrevistas semiestruturadas. Os pontos comuns e principais de cada entrevistas foram os seguintes: (1) a experiência acadêmica e/ou profissional do entrevistado; (2) o processo de desenvolvimento curricular para cursos de PLA para estudantes PEC-G; (3) as distinções e as semelhanças entre os diferentes cursos de PLA oferecidos no mesmo programa; (4) as abordagens pedagógicas e construtos teóricos nos quais os cursos foram fundamentados; e (5) os materiais didáticos utilizados.

3.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Devido à necessidade de se trabalhar com processo flexível e meticuloso de análise, optou-se por indução analítica, que envolve constante comparação entre os dados, dedução analítica, que requer embasamento teórico, e abdução analítica, que combina os métodos empíricos e teóricos de análise (CHARMAZ, 2014; SILVERMAN, 2011). As

entrevistas, suas transcrições e as anotações de campo foram analisadas a partir de processos de codificação linha por linha, codificação focada, codificação teórica e desenvolvimento de memorandos. Esse triplo processo analítico permite com que os dados sejam (re)examinados para que, quando necessário, outros dados e/ou aprofundamentos teóricos pudessem ser buscados. Tais estágios facilitaram as explicações e justificativas para as interpretações dos dados gerados afim de obter evidências e não somente inferências nas quais as conclusões, aqui apresentadas, firmaram-se.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 CELPE-BRAS COMO ORIENTAÇÕES CURRICULARES

A análise dos dados gerados evidenciou que o exame Celpe-Bras foi parcialmente ou totalmente utilizado como orientações para o desenvolvimento curricular de cursos de PLA para estudantes PEC-G nas 7 universidades onde essa pesquisa foi conduzida. Tais resultados corroboraram os argumentos, anteriormente discutidos, acerca da influência dos exames de proficiência na educação de língua estrangeira. Nas universidades 02, 03 e 06, onde os currículos desenvolvidos foram exclusivamente baseados no exame Celpe-Bras, por exemplo, o foco dos cursos de PLA para estudantes PEC-G foi a familiarização com o formato do exame propriamente dito e suas implicações teóricas. Nas universidades 01, 04, 05 e 07, onde o Celpe-Bras influenciou parcialmente o desenvolvimento de currículo de PLA para estudantes PEC-G, pôde-se perceber que, apesar de o exame ser uma prioridade, os cursos de PLA haviam sido estruturados para lidar, mesmo que superficialmente, com necessidades linguísticas relacionadas à futura realidade de graduandos daqueles estudantes.

Diversas diferenças foram encontradas entre os cursos de PLA para estudantes PEC-G oferecidos nas 7 universidades. Entre as principais, vale mencionar (a) o desenvolvimento de capacidades linguísticas que não são requeridas para desempenhar as tarefas comunicativas propostas pelo exame Celpe-Bras; (b) o uso de critérios de avaliação que não estão de acordo com as grades de correção desenvolvidas para o exame Celpe-Bras; e (c) as oportunidades de produção e compreensão textuais que não sejam configuradas a partir de tarefas comunicativas que foram citados, como parte do programa de estudos dos cursos de PLA para estudantes PEC-G, pelos coordenadores e professoras dos programas das universidades 01, 04, 05 e 07. Por outro lado, nas universidades 02, 03 e 06, de acordo com as coordenadoras e a maioria de suas professoras, a preparação dos estudantes PEC-G para o exame Celpe-Bras equivale à

preparação desses estudantes para a graduação e, portanto, desenvolver um currículo de PLA que abrangesse necessidades não relacionadas ao exame não foi visto como preciso.

O fio condutor que uniu os 7 contextos investigados foi o efeito retroativo gerado pelo exame Celpe-Bras – já que o exame influenciou o desenvolvimento e a implementação de todos os currículos de PLA analisados. Em todos os contextos, foram encontradas evidências de efeito retroativo positivo, quando a preparação dos estudantes PEC-G para o exame Celpe-Bras guiou os objetivos pedagógicos do currículo, e negativo, quando as experiências de ensino e aprendizagem foram restritas à preparação para o exame. Essas restrições destacaram-se quando noções de língua, uso da linguagem, proficiência e cultura diferentes daquelas promovidas pelo construto teórico do exame Celpe-Bras eram qualificadas como irrelevantes ou secundárias e, conseqüentemente, excluídas do currículo e do programa de estudo dos cursos de PLA para estudantes PEC-G. A influência do Celpe-Bras foi percebida como favorável pela maioria dos coordenadores e professoras, o que ratifica a ampla recomendação do exame como ponto de referência para a educação em PLA por estudos empíricos na área (Cf. BASTOS, 2016; FERNANDES, 2009; HUBACK, 2012; KRAEMER, 2012).

4.2 A INFLUÊNCIA DO CELPE-BRAS EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A maioria das professoras dos programas de PLA não haviam, de acordo com os coordenadores, participado diretamente do desenvolvimento dos currículos para os cursos de PLA oferecidos aos estudantes de PEC-G. Apesar disso, todas as professoras das universidades 01, 04 e 07 afirmaram que suas opiniões haviam sido consideradas e, portanto, elas sentiam que haviam contribuído para o desenvolvimento curricular. Nesses casos, poucas discrepâncias foram notadas entre os currículos desenvolvidos e os currículos implementados e, com isso, concluiu-se que as professoras estavam comprometidas em refletir os objetivos pedagógicos previstos pelo currículo em suas práticas de sala de aula. O exame Celpe-Bras, assim como havia feito com o currículo desenvolvido, influenciou parcialmente a implementação curricular e as práticas pedagógicas das professoras de PLA.

As professoras das universidades 02, 03 e 06 confirmaram os relatos das coordenadoras ao apontar sua exclusão do processo de desenvolvimento curricular e, por conta disso, foram encontradas discrepâncias mais significativas entre o currículo desenvolvido e o currículo implementado. O exame Celpe-Bras, nesses casos, ao invés de influenciar totalmente a implementação curricular, como havia feito com o processo de

desenvolvimento, foi, por vezes, substituído por outras referências pedagógicas (e.g. abordagens baseadas em estudos gramaticais). Na universidade 05, ambas as realidades foram observadas: Regina, que sentiu ter contribuído para o desenvolvimento curricular, mostrou maior adesão ao currículo desenvolvido do que Quenia que afirmou ter sido excluída do desenvolvimento curricular.

Uma maior ou menor adesão ao currículo desenvolvido por parte dos responsáveis por sua implementação dependeu, nos contextos investigados, da percepção das professoras quanto à sua colaboração, direta ou indireta, para com o processo de desenvolvimento. Tais evidências sustentam os argumentos de Bascia et al. (2014) sobre a falta de comprometimento dos professores para com o currículo quando não há senso de autoria. Confirmaram-se as perspectivas de Gandana e Parr (2013) sobre o papel dos professores em adaptar e recontextualizar criticamente o currículo desenvolvido para que o currículo implementado reflita as suas experiências pedagógicas, socioculturais e acadêmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo discutiu o impacto do efeito retroativo do exame Celpe-Bras nos processos de desenvolvimento e implementação de currículo de PLA no contexto do PEC-G. Um projeto de pesquisa constatou que as referências teóricas utilizadas para tal são aquelas nas quais o exame Celpe-Bras é baseado. Entrevistas com os coordenadores e professoras dos 7 programas de PLA onde o estudo foi feito proveram evidências para que se chegasse às seguintes conclusões: (1) o exame Celpe-Bras influenciou, totalmente ou parcialmente, o desenvolvimento curricular dos cursos de PLA para estudantes PEC-G nas 7 universidades e, portanto, o principal objetivo pedagógico previsto em tais currículos foi a preparação dos estudantes PEC-G para o exame; (2) a adesão ao currículo desenvolvido por parte das professoras de PLA dependeu diretamente de seu senso de autoria e autonomia em relação ao currículo; (3) as discrepâncias entre os currículos desenvolvidos e os currículos implementados foram mais significativas nos contextos onde as professoras afirmaram ter sido excluídas do processo de desenvolvimento curricular; e (4) os currículos implementados, em todos os contextos, foram informados pelas experiências socioculturais, pedagógicas e acadêmicas das professoras de PLA juntamente com sua criticidade e capacidade de recontextualizar os currículos desenvolvidos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. C. B. de. O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de Língua Portuguesa para estrangeiros. **Anais do SIELP**, 2(1), , 2012, p.1–19.
- BACHMAN, L. F., 1990. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press.
- BAKHTIN, M., 1968. The Problem of the speech genre. In: **Speech Genre and other late essays**, first. Austin: University of Texas Press, pp.60–102.
- BASCIA, N., CARR-HARRIS, S.; FINE-MEYER, R.; ZURZOLO, C.. Teachers, Curriculum Innovation, and Policy Formation. **Curriculum Inquiry**, 2014, 44(2), p. 228–248.
- BOHN, H. I., 2001. The lessons of tradition and the new perspectives in teaching and learning foreign languages. In: FORTKAMP, M. B. M.; XAVIER, R. P (Ed.) **EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory and Practice**. Florianópolis: Insular, pp.259–270.
- BRASIL, M. E., 2014a. **Cursos e InstituiçõesPEC-G**.
- BRASIL, M. E., 2014b. **Exchange Program for Undergraduate Students -PEC-G**.
- BRASIL, M. R. E., 2015b. **Edital do Candidato PEC-G**.
- BREEN, M. P., 1989. Authenticity in the Foreign Language Classroom. **Applied Linguistics**, 6(1), pp.62–70.
- BREEN, M. P., and CANDLIN, C. N., 1980. The Essentials of Language Teaching. **Applied Linguistics**, 1(2), pp.89–110.
- BUTTJES, D., 1990. Mediating Languages and Cultures: The Social and Intercultural Dimension Restored. In: M. Byram and D. Buttjes, eds., **Mediating Languages and Cultures**. Clevedon: Multilingual Matters, pp.3–16.
- BYRAM, M., 2008. **From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections**. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, M., 2012. A note on internationalisation, internationalism and language teaching and learning. **The Language Learning Journal**, 40(3), pp.375–381.
- Byram, M., Esarte-Sarries, V., Taylor, S., and Allatt, P., 1990. Young People's Perceptions of Other Cultures: The Role of Foreign Language Teaching. In: M. Byram and D. Buttjes, eds., **Mediating**

Languages and Cultures. Clevedon: Multilingual Matters, pp.103–119.

CANALE, M.; SWAIN, M., 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, 1(1), pp.1–47.

CELCE-MURCIA, M., Dornyei, Z., and Thurrell, S., 1995. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. **Issues in Applied Linguistics**, 6(2), pp.5–35.

CHARMAZ, K., 2014. **Constructing Grounded Theory.** London: SAGE.

COOK, V.J., 1993. **Linguistics and second language acquisition.** New York: Martin's Press.

Fernandes, F.P.F., 2009. O celpe-bras como instrumento norteador do ensino de português língua estrangeira. *Revista Querubim*, 5, pp.42–50.

FORMAN, R., 2014. How local teachers respond to the culture and language of a global English as a Foreign Language textbook. **Language, Culture and Curriculum**, 27(1), pp.72–88.

GANDANA, I., AND PARR, G., 2013. PROFESSIONAL IDENTITY, CURRICULUM AND TEACHING INTERCULTURAL COMMUNICATION: an Indonesian case study. **Language Culture and Curriculum**, 26(3), pp.229–246.

GRAY, J., 2010. **The construction of English Culture, Consumerism and Promotion in the ELT Global Coursebook.** Basingstoke: Palgrave Macmillan.

GUILHERME, M., 2007. English as a Global Language and Education for Cosmopolitan Citizenship. **Language and Intercultural Communication**, 7(1), pp.72–90.

HOLSTEIN, J.A., and Gubrium, J.F., 1995. **The Active Interview. The Active Interview.** London: SAGE.

HUBACK, A.P., 2012. O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de Português como Língua Estrangeira. **(Con)Textos Linguísticos**, 6(7), pp.31–46.

HYMES, D.H., 1972. On communicative competence. In: J.B. Pride and J. Holmes, eds., **Sociolinguistics: Selected Readings.** Harmondsworth: Penguin, pp.269–293.

JOHNSON, J.M., and ROWLANDS, T., 2012. The Interpersonal Dynamics of in-Depth Interviewing. In: J.F. Gubrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti and K.D. McKinney, eds., **The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft.** London: SAGE, pp.99–114.

KACHRU, B.B., 2006. **World Englishes : Critical Concepts in Linguistics.** New York: Routledge.

KRAMSCH, C., 1997. The Privilege of the Nonnative Speaker. **Modern Language Association**, 112(3), pp.359–369.

Kramsch, C., 2009. **The Multilingual Subject.** Oxford: Oxford University Press.

- KRAMSCH, C., 2014. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. **Modern Language Journal**, 98(1), pp.296–311.
- KUMARAVADIVELU, B., 2006. TESOL Methods : Changing Tracks, Challenging Trends. **TESOL QUARTERLY**, 40(1), pp.59–81.
- LEWKOWICZ, J. a., 2000. Authenticity in language testing: some outstanding questions. **Language Testing**, 17(1), pp.43–64.
- LO BIANCO, J., 2001. Talking Globally : Challenges for Foreign-Language Education from New Citizenship and Economic Globalisation. **Forum for Modern Language Studies**, xxxvii(4), pp.456–475.
- MACDONALD, M.N., Badger, R., and Dasli, M., 2006. Authenticity, Culture and Language Learning. **Language and Intercultural Communication**, 6(3–4), pp.250–261.
- MARSH, C.J., 2006. **Key Concepts for Understanding Curriculum**. 3rd ed. Abingdon: RoutledgeFalmer.
- MEYER, M., 1990. Developing Transcultural Competence: Case Studies of Advanced Foreign Language Learners. In: M. Byram and D. Buttjes, eds., **Mediating Languages and Cultures**. Clevedon: Multilingual Matters, pp.136–158.
- MICKAN, P., 2013. **Language Curriculum Design and Socialisation**. Bristol: Multilingual Matters.
- NATION, I.S.P., and MACALISTER, J., 2010. **Language Curriculum Design**. London: Routledge.
- NUNAN, D., 1991. Communicative Tasks and the Language Curriculum. **TESOL Quarterly**, 25(2), pp.279–295.
- NUNAN, D., 2004. **Task-based Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.
- OLIVEIRA, G.M., 2004. **Política Linguística, Política Historiográfica: Epistemologia e escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830)**. Universidade Estadual de Campinas.
- PENUEL, W.R., PHILLIPS, R.S., and HARRIS, C.J., 2014. Analysing teachers' curriculum implementation from integrity and actor-oriented perspectives. **Journal of Curriculum Studies**, 46(6), pp.751–777.
- RICHARDS, J.C., 2001a. The Origins of Language Curriculum Development. In: **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, pp.1–22.

RICHARDS, J.C., 2001b. The Role and Design of Instructional Materials. In: **Curriculum Development in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, pp.251–285.

SCARAMUCCI, M.V.R., 1997. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In: J.C.P. Almeida Filho, ed., **Parâmetros Atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, pp.75–88.

SCARAMUCCI, M.V.R., 2004. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 43(2), pp.203–226.

SCARAMUCCI, M.V.R., 2008. O exame Celpe-Bras em contextos hispanofalantes: percepções de professores e candidatos. In: **Português para falantes de espanhol – ensino e aquisição**. Campinas: Pontes Editores.

SCARAMUCCI, M.V.R., 2012. O Exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de Português para falantes de outras línguas. **Digilenguas**, [online] 12(Junio), pp.48–67.

SCHLATTER, M., 1996. Inimiga ou aliada? O papel da cultura no ensino da língua estrangeira. **ANAIS do SIPLÉ**, III, pp.12–18.

SCHLATTER, M., SCARAMUCCI, M.V.R., Prati, S., and Acuña, L., 2009. CELPE-Bras e CELU: Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG Editora.

SHOHAMY, E., Donitsa-schmidt, S., and Ferman, I., 1996. Test impact revisited: washback effect over time. **Language Testing**, 13, pp.298–317.

SILVERMAN, D., 2011. **Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research**. 4th ed. London: SAGE.

SOLER-CARBONELL, J., and GALLEGO-BALSÀ, L., 2016. The internationalisation of higher education in two different contexts: Catalan and Estonian sociolinguistic perspectives. **Language, Culture and Curriculum**, 29(1), pp.40–55.

WARREN, C.A.B., 2001. Qualitative Interviewing. In: **Handbook of Interview Research**. London: SAGE, pp.695–711.

WIDDOWSON, H.G., 1978. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press.

ZOPPI-FONTANA, M.G., and DINIZ, L.R.A., 2008. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do Português Língua Estrangeiro (PLE). **Estudos Linguísticos**, 37(3), pp.89–119.



Título em inglês:
**CELPE-BRAS AS GUIDELINES FOR CURRICULUM DEVELOPMENT:
AN OVERVIEW OF PAL COURSES FOR PEC-G STUDENTS**

INVENTÁRIO