


## PROJETO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL (PLA) BASEADO NO EXAME CELPE-BRAS: UM OLHAR PARA A ALTERIDADE E A CULTURA BRASILEIRA



 <https://doi.org/10.56515/PLJ99120021>

 **Melissa Rubio dos Santos<sup>1</sup>**  
*Universidade Federal do Rio Grande do Sul*

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir o processo de ensino-aprendizagem de português brasileiro como língua adicional (PLA) a partir de um projeto de ensino com base nas práticas comunicacionais e nos parâmetros de avaliação propostos pelo exame de proficiência em língua portuguesa Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Esta pesquisa aborda a importância de desenvolver práticas de ensino com foco no desenvolvimento de habilidades linguísticas e de reflexões interculturais no processo de aprendizagem de português como língua adicional. Para tal, o projeto de ensino teve como aporte teórico o estudo de língua a partir de conceitos, tais como gêneros do discurso (Mikhail Bakhtin, 1997), proficiência (Matilde Scaramucci, 2000) e cultura e língua (Kuo & Lai, 2006).

**Palavras-chave:** Português como Língua Adicional. Letramento. Pedagogia Comunicacional. Ensino e Aprendizagem. Cultura Brasileira.

**Abstract:** This article aims to discuss the teaching and learning process of Brazilian Portuguese as an Additional Language by focusing on project-based learning drawn on the communicative language testing Celpe-Bras Exam (Certificate of Proficiency in Portuguese as a Foreign Language). This research analyzes the importance of developing teaching materials based on the Celpe-Bras Exam's communicative ability evaluation by targeting Portuguese Language students in higher education in South Korea. This study also examines the teaching approach on communication-based projects to develop linguistic skills and cultural discussions while learning Portuguese as an additional language. The theoretical framework of the language project-based learning study is guided by main concepts such as speech genres (Mikhail Bakhtin, 1997), proficiency (Matilde Scaramucci, 2000), and culture and language (Kuo and Lai, 2006).

**Keywords:** Portuguese as an Additional Language. Literacy Development. Communication-based Pedagogy. Learning and Teaching. Brazilian Culture.

### Introdução

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem de português brasileiro como língua adicional (PLA), no âmbito do Ensino Superior na Coreia do Sul, a partir da discussão de um projeto de ensino com base no Celpe-Bras (Certificado de

---

<sup>1</sup>melrubio@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4832-5125>

Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) O referencial teórico deste artigo tem como base os conceitos *gêneros do discurso* (Mikhail Bakhtin, 1997), *proficiência* (Matilde Scaramucci, 2000) e *cultura e língua* (Kuo & Lai, 2006). O projeto de ensino de Português como Língua Adicional a ser apresentado neste artigo foi elaborado a partir de uma atividade-base de compreensão oral, sendo esta uma tarefa da Parte Escrita da edição 2015/1 do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) O público-alvo do projeto corresponde a três grupos de estudantes de níveis Intermediário Superior e Avançado. O projeto de ensino intitulado “Convívio com animais” foi desenvolvido para ser aplicado na disciplina Conversação Português Avançado I, disciplina destinada a alunos de 3º e 4º anos da Faculdade de Línguas Estrangeiras-Departamento de Estudos Europeus e Latino-americanos na Dankook University, Coreia do Sul. A aplicação do projeto de ensino corresponde a anos distintos, sendo o período de aplicação transcorrido entre os anos 2020 e 2022. Este artigo apresenta-se como resultado do projeto de pesquisa intitulado “Pedagogical proposals for teaching PLA focused on Celpe-Bras exam”.

Sendo assim, este estudo propõe uma discussão sobre a importância da elaboração de materiais didáticos com base nos parâmetros do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) no campo de ensino de PLA, ao ter como finalidade estabelecer práticas de ensino que possam desenvolver, ao mesmo tempo, habilidades linguísticas e reflexões interculturais ao longo do processo de aprendizagem de português como língua estrangeira. Uma vez que o projeto de ensino tem como ponto de partida o questionamento sobre a relação entre ensino-aprendizagem de língua estrangeira e cultura, torna-se pertinente construir as práticas de ensino sob a perspectiva de uma pedagogia que venha a promover a reflexão sobre a *alteridade*, a *outridade*, a compreensão do outro, a cidadania e os Direitos Humanos. O foco da unidade didática que compõe o projeto de ensino gira em torno de reflexões linguística e intercultural suscitadas pela *tarefa 2* da parte escrita da edição 2015/1 do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), intitulada *Cães-Guia* (Ver Figura 1), sendo importante ressaltar que este material-base explora os seguintes temas: sociedade, hábitos e direitos. Ademais, mostra-se importante declarar que o projeto de ensino “Convívio com animais” foi concebido e planejado com o objetivo de realizar uma prática de ensino que promova o estudo de *materiais autênticos* que explorem diferentes tipos de compreensão, tais como compreensão multimodal (texto em vídeo), leitura escrita e leitura multimodal, a fim de auxiliar no *desempenho comunicativo* do estudante de Português como Língua Adicional (PLA) . Portanto, o projeto de ensino “Convívio com animais” visa proporcionar aos estudantes de língua portuguesa, inseridos em um contexto de não-imersão linguística no âmbito do Ensino Superior na Coreia do Sul, o desenvolvimento da competência comunicativa através do estudo de textos autênticos e da execução de tarefas comunicativas, bem como tornar familiar os pressupostos do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

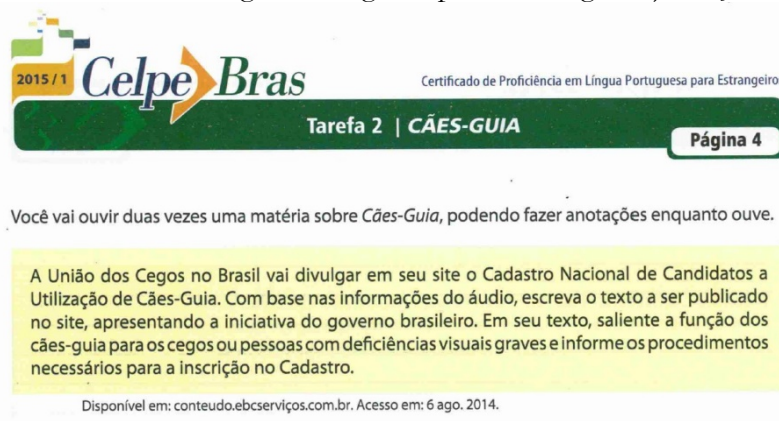
### **Objetivos e justificativa do Projeto de Ensino destinado a alunos do nível Avançado I em Português como Língua Adicional (PLA).**

Nesta seção será apresentado o projeto de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) intitulado “Convívio com animais” elaborado para a disciplina Conversação Português Avançado I e destinado a estudantes de língua portuguesa em níveis Intermediário Superior e Avançado no Faculdade de Línguas Estrangeiras-Departamento de Estudos Europeus e Latino-americanos na Dankook University, Coreia do Sul.

O projeto de ensino “Convívio com animais” teve como ponto de partida a motivação de elaborar uma unidade didática formada por *materiais autênticos* e pautada por pressupostos teóricos e critérios de avaliação do Exame Celpe-Bras. Sendo assim, o projeto tem como objetivo realizar uma prática pedagógica que possa contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da capacidade discursiva simultaneamente. Para o processo de criação dos materiais didáticos foi estabelecido como material-base a tarefa intitulada *Cães-Guia*, presente na Parte Escrita do Celpe-

Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) da edição 2015/1 (ver figura 1).

**Figura 1:** Tarefa 2 - *Cães-Guia* (Edição 2015/1) do Celpe-Bras. Autor: Brasil (Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) Edição 2015/1, 2015, p. 4)



Para a construção do projeto de ensino destinado à disciplina Conversação Português Avançado I foram considerados dois principais objetivos: 1. Apresentar uma abordagem de ensino de língua estrangeira que venha a instigar reflexões sobre o uso da língua com foco em práticas de ensino que auxiliem no desenvolvimento de habilidades comunicativas do estudante; 2. Promover a reflexão intercultural ao colocar em questionamento a relação entre ensino de língua estrangeira e cultura, de forma a instigar reflexões sobre a *alteridade*, a compreensão do outro e os Direitos Humanos. Ao observar as tarefas do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é possível ver que muitas tarefas propostas no exame apresentam como tema de discussão práticas sociais, as quais, muitas vezes, visam uma reflexão sobre as práticas discursivas realizadas por e na língua. Sendo assim, ao utilizar uma língua, seja língua materna, seja língua estrangeira, os sujeitos devem considerar os contextos históricos, sociais e culturais nos atos enunciativos, de modo a transitar nos diferentes códigos de uma cultura. Portanto, a escolha do tema para esta unidade didática teve como problema a seguinte questão: Como o ensino de Português como Língua Adicional poderia proporcionar aos estudantes não só o aprimoramento de habilidades linguísticas, mas também proporcionar a reflexão intercultural e, por conseguinte, promover a consciência da necessidade de compreensão do outro e o respeito através das práticas sociais? Neste sentido, a declaração de Gayatri Spivak (2003) sobre a articulação entre o ensino de Literatura Comparada e o ato de dar voz às diferentes culturas no livro *Death of a Discipline*, poderia ser utilizada como um modo de ver e olhar para culturas diferentes, de forma a atuar no campo de ensino de língua estrangeira e língua adicional articuladas como estudo da cultura, uma vez que: “To be human is to be intended toward the other” (p.73). Pensar a educação como uma prática que possa promover a humanização, o respeito ao outro e o respeito às diferenças no âmbito de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) foi uma das questões norteadoras na construção do projeto de ensino intitulado “Convívio com animais”.

Por fim, torna-se necessário discutir, ainda que brevemente, as pesquisas precedentes sobre o ensino de português LA com base nos pressupostos do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) observando o público-alvo estudantes de Ensino Superior na Coreia do Sul. Em uma pesquisa bibliográfica realizada em endereço eletrônico de

<sup>2</sup> “Ser humano é estar destinado para o outro.” Tradução minha.

periódicos de Estudos Latino-americanos e Estudos Luso-brasileiros<sup>3</sup> da Coreia do Sul foi encontrado um artigo sobre o tema ensino de Português como Língua Adicional (PLA) e Celpe-Bras. A pesquisa de Ponciano & Longordo (2015) teve como foco de análise as representações da cultura brasileira nos Elementos Provocadores da Prova Oral do Celpe-Bras nas edições 2013/2 a 2015/1, observando como os elementos verbais e não-verbais indicam traços da cultura brasileira e corroboram a relação entre língua e cultura explorada pelo exame de proficiência visando o contexto de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) na Coreia do Sul em projeto de pesquisa financiado por instituição sul-coreana. Cabe apontar a pesquisa recente sobre a prova escrita do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) desenvolvida por Ellen Yurika Nagasawa (2023), na qual é conduzida a análise do conteúdo dos textos de insumo selecionados para a construção de tarefas da prova escrita do Celpe-Bras para validar a representatividade do conteúdo e a complexidade textual. Nagasawa (2023) aponta a ausência de repertórios comunicativos e culturais nos materiais de insumo selecionados para compor as tarefas da prova escrita do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros).

Também podem ser citadas pesquisas sobre o ensino de Português como Língua Adicional (PLA) voltado para o Celpe-Bras no âmbito do Ensino Superior em outros países do Leste da Ásia, tais como pesquisas que analisam o processo de ensino-aprendizagem na China. A pesquisa de Li (2009) avalia os efeitos retroativos do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) na elaboração de currículos e práticas de ensino no contexto de Ensino Superior na China. Por sua vez, a pesquisa de Zhao & Liu (2019) discorre sobre os parâmetros de avaliação do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e examinam a aplicabilidade e a confiabilidade do exame de proficiência com base na teoria de A. J. Kunnan (*Evaluating Language Assessments*, 2018). A partir do levantamento de dados acima apresentado, constata-se que há ainda poucas pesquisas sobre o ensino de PLA com foco no exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) realizadas na Coreia do Sul, como também na região do Leste da Ásia. Por conseguinte, fica evidente a necessidade da discussão de práticas de ensino fundamentadas pelo exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) em outros *locus* de pesquisa além do Brasil e de países do Ocidente devido ao importante papel que o exame de proficiência representa no campo das políticas linguísticas, bem como a sua disseminação como exame de proficiência de língua portuguesa, se for levada em conta a presença do exame em 78 postos de aplicação no exterior, totalizando 42 países de diferentes continentes (Inep, 2020). Diante desse cenário de pesquisa, este artigo apresenta como justificativa a relevância da realização de projetos de ensino voltados para o Celpe-Bras no âmbito do Ensino Superior na Coreia do Sul com a finalidade de contribuir para a discussão das práticas de ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA).

## **Sobre o Exame Celpe-Bras: História e Pressupostos Teóricos**

Primeiramente, cabe apresentar a história do exame Celpe-Bras. Ao longo de mais de duas décadas, o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) tem sido uma referência no que tange à avaliação e à comprovação de proficiência em português brasileiro, ao ser reconhecido nos contextos acadêmico e corporativo, tanto no Brasil quanto internacionalmente (Brasil, 2020). Devido a sua importância como aparato de política linguística brasileira e seus efeitos retroativos no ensino de língua portuguesa como língua estrangeira (LE),

---

<sup>3</sup> Periódicos consultados: Asian Journal of Latin American Studies (한국라틴아메리카 학회), Korean Journal of Latin American and Caribbean Studies (중남미연구소), Portuguese-Brazilian Studies (포르투갈-브라질 연구) e Revista Asiática de Estudios Iberoamericanos (이베로아메리카 연구).

o exame Celpe-Bras tem sido estudado em pesquisas acadêmicas no campo dos Estudos da Linguagem através de pesquisas sobre o ensino da Língua Portuguesa Língua Estrangeira (PLE) e da Português como Língua Adicional (PLA).

Destaca-se no contexto de criação do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), no início da década de 1990, a importância de construir novas propostas para o ensino de língua portuguesa no Brasil e no exterior. De acordo com Schlatter et al (2003, p. 4), a criação do exame teve como elemento propulsor a demanda do uso da língua portuguesa por parte de estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação no período de crescimento econômico e de trocas culturais e científicas. A partir desse cenário é possível afirmar que o exame Celpe-Bras não se caracteriza somente como instrumento de avaliação de nível de proficiência em língua portuguesa, mas também atua como um elemento de *política linguística* (Zoppi-Fontana, 2009), visto que pode causar interferências na vida educacional e profissional de um indivíduo uma vez que a exigência da certificação de proficiência em língua portuguesa, comprovada pelo exame Celpe-Bras, mostra-se como um requisito obrigatório para as atividades de mobilidade acadêmica e a validação de diplomas de algumas áreas profissionais no Brasil (Brasil, 2020). Sendo assim, ao considerar que o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) atua como um instrumento de política linguística, destaca-se o crescimento deste nos últimos anos através da disseminação da língua portuguesa pelo mundo e o interesse pelo Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), estando este exame de certificação “presente, em 2019, em 48 postos aplicadores no Brasil e em 78 postos no exterior, espalhados por 42 países dos continentes americano, africano, europeu e asiático” (Brasil, 2020, p. 19). Logo, a atuação do exame Celpe-Bras como política linguística no cenário de difusão da língua portuguesa aponta para o processo de institucionalização do português como língua estrangeira nos âmbitos nacional e internacional (Martins & Schoffen, 2019, p. 19). Neste sentido é interessante observar como o exame Celpe-Bras desempenha um importante papel também para a reflexão do ensino de português como língua estrangeira no Brasil (Martins & Schoffen, 2019).

Outro ponto importante a ser destacado sobre o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) é o *efeito retroativo* no ensino de Português como Língua Adicional (PLA), ou seja, avaliar os efeitos do exame nos contextos de ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira e como língua adicional, de forma a refletir sobre “as práticas de sala de aula — bem como os outros elementos a elas ligados, como a estruturação de currículos e a elaboração de materiais didáticos” (Brasil, 2020, p. 20). Ao longo dos últimos anos, pesquisas sobre o efeito retroativo do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) no ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua Adicional (PLA) têm sido realizadas no Brasil (Scaramucci, 2012).

Em segundo lugar, deve ser apresentada a estrutura do exame Celpe-Bras. Este exame apresenta uma proposta de testar as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita) de forma integrada, com a finalidade de proporcionar uma experiência de situação real de comunicação (Brasil, 2015). O exame avalia o candidato a partir de atividades de produção escrita e produção oral. Na Parte Escrita do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) há quatro tarefas que exploram a compreensão oral, leitura e habilidade de escrita. Na Parte Oral é avaliada uma Interação Face a Face de 20 minutos dividida em duas etapas— a parte inicial aborda assuntos de interesse do candidato informados no formulário de inscrição e a segunda parte corresponde a uma conversa sobre três elementos provocadores. Em relação à avaliação dos níveis de proficiência do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), o processo se realiza através de um único exame para avaliar quatro diferentes níveis de proficiência, sendo eles Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

Acerca dos pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras é interessante observar que este exame de proficiência de língua estrangeira diferencia-se pela sua concepção de olhar para a língua e a linguagem através de usos diversos da língua partindo de textos autênticos (Schlatter et al, 2021), de forma a avaliar o *desempenho comunicativo* de um falante estrangeiro não-lusófono em diferentes atividades de uso da língua portuguesa (Brasil, 2020). Logo, cabe apontar como se estabelece a relação entre o uso da língua e a concepção de *proficiência* no exame Celpe-Bras, uma vez que este “avalia o desempenho em relação ao uso da língua portuguesa em diferentes práticas de linguagem de que seu público-alvo necessita participar, no Brasil ou no exterior. Por avaliar proficiência, o Celpe-Bras necessariamente difere de exames de rendimento” (Brasil, 2020, p. 26). Neste sentido, a distinção entre exame de rendimento e exame de proficiência mostra-se essencial para a discussão. De acordo com Scaramucci (2000, p. 15):

Enquanto proficiência refere-se a um uso futuro da língua e, como tal, é geral e não tem vínculos ou compromissos com o passado, rendimento é específico e local, na medida em que descreve a aprendizagem de determinado programa. Essa distinção determina procedimentos distintos na elaboração dos instrumentos de avaliação: o de rendimento é baseado no *syllabus*, materiais ou no currículo, enquanto o de proficiência tem um compromisso com o construto teórico e, pelo menos nas visões mais contemporâneas de avaliação, tem suas especificações definidas com base em uma análise de necessidades do público-alvo com relação ao uso futuro da língua.

Ao ter como foco a avaliação da proficiência em língua portuguesa, o Exame Celpe-Bras propõe ao candidato a leitura de textos de diferentes níveis de complexidade, bem como variadas temáticas, de forma a avaliar o *desempenho comunicativo* do examinando através do contato com variadas situações de uso da língua da comunidade linguística brasileira nas tarefas propostas pelo exame. Neste viés, Schlatter et al (2021, p. 9) destacam como principais características do Exame Celpe-Bras, “a ênfase no uso da língua a partir de textos autênticos que circulam na sociedade brasileira e a avaliação integrada da compreensão e da produção (oral e escrita)”. Assim sendo, deve ser destacado um dos diferenciais do Exame Celpe-Bras em relação a outros exames de certificação de língua portuguesa: o uso de *textos autênticos*. Logo, mostra-se necessário descrever quais são as modalidades dos textos de insumo selecionadas para a construção das tarefas do exame Celpe-Bras. Na parte escrita do exame constam quatro tarefas para a avaliação do examinando: a tarefa 1 apresenta como texto de insumo um vídeo, o qual explora a compreensão multimodal; a tarefa 2 tem como texto de insumo um áudio, o qual avalia a compreensão oral; já as tarefas 3 e 4 apresentam texto escrito e exploram a compreensão via leitura multimodal.

É pertinente destacar que os textos selecionados para as tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras são compostos, em sua maior parte, por textos da mídia, sejam textos impressos de jornais e revistas, ou de mídias de comunicação audiovisual, tais como rádio e televisão. Schlatter et al (2003) declaram que o processo de seleção de textos para o exame Celpe-Bras compreende uma difícil ação, visto que os textos selecionados devem representar diferentes situações de comunicação, bem como devem ser insumos textuais que viabilizem o desenvolvimento de atividades de compreensão, além de atuarem como uma importante etapa para uma produção textual. Portanto, os textos que circulam na mídia de comunicação são utilizados na elaboração das tarefas por causa “não só do fato de, na atualidade, esse tipo de texto fazer parte do cotidiano de todos, mas também de essa modalidade de texto vir sendo incorporada, em grande escala, à dinâmica de ensino de línguas estrangeiras” (2003, p. 158). Neste sentido, a diversidade de textos vem a contribuir para a solidificação de “um lugar de interlocução acessível a todos os candidatos” (Schlatter et al, 2003, p. 159), o que pode ser apontado como uma preocupação do Celpe-Bras em relação à construção de um exame que possa estabelecer situações de comunicação com falantes de português provenientes de diversos contextos culturais.

Por último, o pressuposto teórico *língua e cultura* deve ser pontuado nesta seção. Ao considerar a visão da língua em uso como elemento fundamental para o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), seja na concepção das tarefas, seja nos critérios de avaliação do exame, a indissociabilidade entre língua e cultura deve ser considerada pelo docente de português LA. Assim sendo, o exame Celpe-Bras avalia a proficiência em língua portuguesa ao analisar o uso adequado da língua em diversas ações e contextos linguísticos, considerando a língua como uma ação social, isto é, uma prática sempre realizada dentro de um contexto social, histórico e cultural (Brasil, 2020, p. 29). Neste viés, para poder refletir sobre os diferentes usos da língua, deve ser apontada a concepção de *gêneros do discurso* de Mikhail Bakhtin. De acordo com Bakhtin (1997, p.280):

Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa.

A partir da concepção de gêneros do discurso de Bakhtin (1997) é possível compreender a produção de enunciados como uma ação múltipla que se desdobra em diversas ações e práticas do ser humano através da língua e da linguagem. Logo, o enunciado não deve ser compreendido isoladamente, mas sim compreendido em diferentes esferas de comunicação, o que vem a validar os usos da língua como elemento-foco num processo de avaliação de proficiência em LA. Por conseguinte, o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) propõe ao estudante de língua portuguesa a agir como um sujeito que atua “no mundo por meio da língua” (Brasil, 2020, p. 29), como aquele que se move entre diferentes situações de uso da língua e utiliza diversas capacidades, tais como “a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações”. (Brasil, 2020, p. 29). Por fim, cabe colocar o questionamento: Como seria possível estabelecer diálogos com o Celpe-Bras na preparação de uma unidade didática que tenha como fundamentos teóricos a concepção de língua e parâmetros de avaliação praticados pelo exame Celpe-Bras? Esta discussão será apresentada ao longo deste artigo.

### **Parâmetros de avaliação e metodologia para o Projeto de Ensino**

Na primeira parte desta seção serão apresentados especificações e parâmetros de avaliação para as tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) ao ter como referencial teórico o *Documento-base do Exame Celpe-Bras* (Brasil, 2020). Ao final da seção será apresentada a metodologia empregada no projeto.

Primeiramente, a respeito das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) cabe destacar que estas caracterizam-se pela integração das habilidades, o que as torna mais autênticas e desafiadoras para o examinando, se comparadas a tarefas independentes apresentadas por outros exames de proficiência (Brasil, 2020). Neste sentido, as tarefas que compõem a Parte Escrita do Exame Celpe-Bras apresentam como diferencial a presença de gêneros discursivos recorrentes nas práticas linguísticas e sociais tanto do meio acadêmico, como do meio profissional, de forma a avaliar os examinandos em condições diversificadas de uso da língua (Brasil, 2020). No processo de concepção das tarefas do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), portanto, “considera-se que o objetivo da produção escrita pressupõe a compreensão do texto de entrada e é condição

fundamental para a realização da tarefa proposta” (Brasil, 2020, p.30). É importante destacar que o Celpe-Bras avalia o *desempenho comunicativo* a partir das habilidades integradas e destina à compreensão um importante papel, visto que “o texto a ser produzido na Parte Escrita demanda uma compreensão específica dos textos de insumo. Para cumprir adequadamente a tarefa proposta, não basta que o examinando compreenda o texto de insumo; é preciso saber selecionar as informações necessárias” (Brasil, 2020, p.35). Portanto, na avaliação das tarefas da Parte Escrita é pressuposta “uma resposta que construa adequadamente uma determinada relação de interlocução em um determinado gênero discursivo” (Brasil, 2020, p. 36). Sendo assim, no processo de avaliação é importante considerar os elementos: enunciador, interlocutor, propósito, informações, organização do texto e recursos linguísticos (gramática e vocabulário) (Brasil, 2020, p. 36).

Ao observar as especificações da Parte Escrita do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) (Brasil, *Documento-base do Exame Celpe-Bras*, 2020, p. 58-59) é possível identificar três elementos fundamentais para serem discutidos pelo docente em sala de aula. Os elementos são “operações” (referente aos usos da língua), “propósito” (para que se escreve um determinado texto) e “gênero do discurso” (texto escrito ou texto oral, etc.). De acordo com o *Documento-base do Exame Celpe-Bras* (Brasil, 2020, p. 131), a categoria “operações” corresponde às diferentes ações realizadas pela língua, seriam alguns exemplos principais:

- a) Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro etc.); b) Fazer distinção entre pontos principais e detalhes de apoio; c) Identificar a finalidade ou o objetivo do texto; d) Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto. e) Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente; f) Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento (Brasil, 2020).

Já “propósitos” corresponde ao objetivo do enunciado, sendo alguns exemplos: “Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar (Brasil, 2020, p. 129). Por último, os “gêneros do discurso” correspondem às diferentes tessituras de texto e seus usos. Alguns exemplos de destaque para serem problematizados em sala de aula são

- a) Textos escritos: de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, publicidade, cartas de leitores e quadrinhos; de livros – crônica; de panfleto – cartazes, avisos, de documentos, formulários, questionários e instruções; b) Textos orais: entrevistas, depoimentos, noticiários, reportagens, documentários, anúncios de produtos e instruções (Brasil, 2020).

A seleção dos elementos “operações”, “propósito” e “gêneros do discurso” teve como critério a especificidade desses elementos, uma vez que estes são diferenciais na construção das tarefas do Exame Celpe-Bras. Além disso, destaca-se a necessidade de discutir estes elementos de forma detalhada, visto que estes podem ser elementos inéditos para alguns alunos nas aulas de português LA.

O segundo tópico desta seção é a apresentação dos parâmetros de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras. De acordo com Schlatter et al (2021, p. 10):

o desempenho do examinando é avaliado de acordo com padrões de desempenho que definem níveis de proficiência de uso da língua portuguesa. Em relação à interpretação dos resultados, cada examinando obtém uma nota que informa sua proficiência de acordo com a descrição dos diferentes níveis de desempenho avaliados (critérios padrão que definem os pontos de corte de cada nível).

Assim sendo, a avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) leva em conta elementos basilares da produção escrita, tais como adequação ao propósito e interlocução do gênero discursivo solicitado, recontextualização de informações, coesão e coerência, convenções da escrita, entre outros (Schlatter et al, 2021). Para a compreensão dos níveis de proficiência, cabe observar o quadro intitulado “Níveis de proficiência certificados pelo Exame Celpe-Bras”.

É importante salientar que os descritores apontam a compreensão dos assuntos dos textos e a qualidade da produção conforme o nível de proficiência. Por exemplo, ao focalizar a compreensão e a interlocução com o gênero discursivo, a distinção entre nível Intermediário e nível Avançado volta-se para a compreensão limitada ou não dos textos de insumo. No caso do nível Intermediário, a compreensão do candidato limita-se a contextos conhecidos e situações do cotidiano, já no nível Avançado o candidato pode compreender tanto contextos conhecidos e situações do cotidiano, como situações novas ou desconhecidas. Outro aspecto de diferenciação refere-se à frequência ou não das inadequações da língua materna na escrita (Brasil, 2020).

Cabe apresentar três exemplos de grade de avaliação das tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) apresentados no *Documento-base do Exame Celpe-Bras* (2020). No exemplo de *Grade da Parte Escrita com três eixos de avaliação, utilizada até 2013/1- Tarefa 1 – Projeto Horta Ecológica (edição 2013/1)* (Brasil, 2020, p. 116-117), a tarefa é avaliada a partir de três eixos: *Adequação contextual* (gênero e propósito); *Gênero* (enunciador e interlocutor); *Adequação linguístico-discursiva* (clareza e coesão; adequação lexical e gramatical). É interessante observar a ramificação partindo do elemento gênero, sendo que a partir da configuração do gênero é possível eleger o enunciador e o interlocutor. Já, no exemplo *Grade da Parte Escrita com dois eixos de avaliação, utilizada até 2013/2 até 2014/1- Tarefa 2 – Cinematerna (edição 2014/1)*, (Brasil, 2020, p. 121-123), a tarefa é avaliada a partir de dois eixos: *Adequação contextual* (enunciador, interlocutor, propósito e gênero); *Adequação linguístico-discursiva* (apresentados de forma unificada o uso de recursos lexicais e a clareza e coesão). Nesse caso é fundamental que o examinando possa explicar detalhadamente o tema do texto de insumo. E, por último, apresenta-se o quadro *Parâmetros de avaliação da Parte Escrita* utilizado a partir da edição 2014/2, Brasil, 2020, p. 39). Neste quadro é possível ver que a avaliação deixou de ser semianalítica através de uma segmentação em três eixos (adequação contextual, adequação discursiva e adequação linguística) realizada nas tabelas anteriores. Ou seja, os descritores foram integrados na avaliação da Parte Escrita (Brasil, 2020, p. 40-41). Isto reforça a concepção de avaliação holística praticada pelo Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Neste modelo atual de avaliação, os descritores destacam a premissa de avaliação da tarefa ao considerar os eixos de forma interdependente e atribuir uma única nota ao texto (Brasil, 2020, p. 40).

É importante descrever os parâmetros de avaliação para as tarefas do projeto de ensino “Convívio com animais”. Foi selecionado como parâmetro de avaliação o quadro *Parâmetros de avaliação da Parte Escrita* do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) devido a este ser o modelo atualizado. É importante destacar o papel desempenhado pelo projeto de ensino como uma proposta didática que introduz a abordagem comunicacional do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) aos estudantes de Português Língua Estrangeira (PLE) e Português como Língua Adicional (PLA) Ao considerar este contexto de ensino, torna-se importante observar como os estudantes operacionalizam os elementos de adequação contextual, sendo estes itens basilares no processo de construção da tarefa escrita do Celpe-Bras. Ao total 72 alunos participaram do projeto, sendo importante informar que a amostra caracteriza-se como heterogênea, pois havia estudantes de níveis intermediário superior e avançado, além de estudantes com experiência de estudo de língua portuguesa em contexto de imersão durante intercâmbio no Brasil e em Portugal. Ademais, deve ser apontado que alguns estudantes já tinham experiência com o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua

Portuguesa para Estrangeiros) durante o período em que estudaram no Brasil, sendo que três deles já haviam recebido a certificação de proficiência do Celpe-Bras.

Acerca da metodologia utilizada no projeto, deve ser informado que a aplicação das tarefas foi realizada de forma adaptada para o contexto da aula de português LA, isto é, foi realizada uma atividade pré-tarefa, a qual configura-se como uma introdução ao tema e tem como objetivo promover uma discussão com os discentes para realizar uma contextualização de elementos lexicais e discursivos. Logo após a realização da pré-tarefa foi conduzida a aplicação da tarefa da unidade didática “Convívio com animais”.

## **Análise**

### **Apresentação do projeto de ensino**

Nesta seção será apresentado o projeto de ensino de português LA “Convívio com animais” elaborado para a disciplina Conversação Português Avançado I e destinado a estudantes de língua portuguesa em níveis Intermediário Superior e Avançado na X University.

O projeto de ensino “Convívio com animais” teve como ponto de partida a motivação de elaborar uma unidade didática formada por materiais autênticos e pautada por pressupostos teóricos e critérios de avaliação do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Sendo assim, o projeto visa realizar uma prática pedagógica que possa contribuir para o desenvolvimento das habilidades linguísticas e da capacidade discursiva. Para o processo de criação dos materiais didáticos do projeto de ensino foi eleito como modelo a tarefa intitulada “Cães-Guia”, presente na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras da edição 2015/1. Deve ser ressaltado que esta tarefa visa avaliar a compreensão oral e a capacidade de escrita do examinando ao ter como tópico os temas sociedade, hábitos e direitos. Sendo assim, o projeto de ensino elaborado para a disciplina Conversação Avançado I tem como tema mediador as relações de convívio entre seres humanos e animais na sociedade.

Para a construção do projeto de ensino destinado à disciplina Conversação Português Avançado I foram considerados dois principais objetivos: 1. apresentar uma abordagem de ensino de língua estrangeira que venha a instigar reflexões linguística e intercultural com foco em práticas de ensino que auxiliem no desenvolvimento de habilidades comunicativas do estudante, tal como apresentado pelos pressupostos teóricos do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros); 2. promover o questionamento sobre a relação entre ensino de língua estrangeira e cultura, de forma a instigar reflexões sobre a *alteridade*<sup>4</sup>, a compreensão do outro, a cidadania e os Direitos Humanos<sup>5</sup>. Ao observar as tarefas do exame Celpe-Bras é possível ver que muitas tarefas propostas no exame apresentam como tema de discussão práticas sociais, as quais, muitas vezes, visam uma reflexão sobre as práticas discursivas realizadas por e na língua. Sendo assim, ao utilizar uma língua, seja língua materna, seja língua estrangeira, os sujeitos devem considerar os contextos históricos, sociais e culturais nos atos enunciativos, de modo a transitar nos diferentes códigos de uma cultura.

---

<sup>4</sup> A alteridade é um conceito de Mikhail Bakhtin (*Estética da criação verbal*, 1979). O apresenta a noção do “eu” que valida a existência do Outro, na qual é estabelecida a relação entre eu e o Outro. Tal relação pode ser harmônica ou subversiva, configurando-se como um pertinente elemento em leituras da cultura em sala de aula.

<sup>5</sup> Considerando que o projeto de ensino-aprendizagem teve como elemento inspirador a tarefa de compreensão oral da edição (edição 2015/1) intitulada *Cães-Guia*, torna-se essencial discutir temas como cidadania e Direitos Humanos quando fala-se parte do conceito de alteridade como elemento-chave para a leitura dos textos pelo viés da cultura. Sendo assim, no decorrer do estudo da unidade didática unidade didática, foram discutidos os conceitos de cidadania (Quais são direitos de uma determinada pessoa num estado ou instituição?) e os Direitos Humanos (no caso, foram discutidos casos mais frágeis ou mais comuns em que a lei possa ser descumprida como no caso de pessoas deficientes ou pessoas em vulnerabilidade, sendo estes exemplos de fácil assimilação aos estudantes).

A seguir apresenta-se uma tabela de avaliação elaborada para a tarefa 2 – *Cães-Guia* (edição 2015/1), tarefa que inspirou o tópico do projeto de ensino “Convívio com animais”. Deve ser apontado que modelo da grade de avaliação utilizado para apresentar as tarefas *Cães-Guia* (edição 2015/1) e as tarefas do projeto de ensino “Convívio com animais” corresponde ao modelo com dois eixos de avaliação utilizado de 2013/2 até 2014/1. Este modelo foi escolhido para esta etapa de apresentação das tarefas porque possibilita colocar em evidência os elementos “operações”, “propósito” e “gênero do discurso”, uma vez que estes são importantes para o projeto de ensino. Entretanto, na etapa de avaliação das tarefas do projeto de ensino será utilizado o modelo atualizado *Parâmetros de avaliação da Parte Escrita*.

**Quadro 1:** Grade de avaliação da *Tarefa 2 – Cães-Guia* (edição 2015/1) -Parte Escrita com dois eixos de avaliação.

<b>Tarefa 2 – Cães-Guia (edição 2015/1)</b>	
<b>ENUNCIADO:</b> 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.	
<b>RESPOSTA ESPERADA</b>	<b>Enunciador:</b> Jornalista que escreve para o site União dos Cegos no Brasil. <b>Interlocutor:</b> Cegos ou pessoas com deficiências visuais graves ou familiares que possam informar sobre o cadastro. <b>Gênero:</b> Notícia <b>Propósito:</b> Informar sobre o Cadastro Nacional de Candidatos a Utilização de Cães-Guia. <b>Explicação sobre o que é o Cadastro Nacional de Candidatos a Utilização de Cães-Guia:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• É um projeto do governo federal brasileiro. •A inscrição no programa do governo federal possibilita receber um cão-guia de graça.</li><li>• Descrever o papel do cão-guia na vida diária dos cegos ou pessoas com deficiências visuais graves.</li></ul>

A *Tarefa 2 – Cães-Guia* (edição 2015/1) é uma tarefa que explora a compreensão oral a partir do texto em áudio. Para a realização da tarefa é necessária a compreensão dos elementos propostos no enunciado da tarefa: a) enunciador; b) interlocutor e c) gênero discursivo (definição do gênero solicitado). Ademais, é solicitado que as informações de texto de insumo sejam devidamente anotadas para que seja possível realizar a produção escrita do gênero *notícia*. Ressalta-se que a grade de avaliação da tarefa 2 é dividida em dois eixos — *Adequação contextual* (enunciador, interlocutor, propósito e gênero); *Adequação linguístico-discursiva* (o uso de recursos lexicais e a clareza e coesão). No caso da tarefa 2 *Cães-Guia* (Edição 2015/1), o examinando deve informar em seu texto os seguintes itens: definir o que é um cão-guia, apresentar informações sobre Cadastro Nacional de Candidatos a Utilização de Cães-Guia (o que é, quem pode se inscrever, prazo das inscrições e critérios para seleção), bem como apresentar os benefícios do convívio com o cão-guia.

Após ter realizado a descrição da tarefa 2 *Cães-Guia* (Edição 2015/1) do Celpe-Bras, cabe apresentar o detalhamento do projeto de ensino “Convívio com animais”. Ao total foram criadas quatro tarefas com base nos parâmetros do exame Celpe-Bras. As tarefas foram construídas a partir do gênero do discurso *reportagem* e abordam as modalidades de compreensão leitura escrita (texto de insumo escrito) e compreensão multimodal (texto de insumo vídeo). No processo de construção da tarefa 1 destacou-se a necessidade de realizar uma introdução ao tema “convívio com animais”, para o qual o texto de insumo escrito mostrou-se mais adequado para uma atividade de apresentação do tema, visto que este não é muito discutido em livros didáticos. Já as tarefas 2,

3 e 4 focalizaram a compreensão multimodal ao apresentar como texto de insumo um vídeo. A escolha dessa modalidade para o gênero do discurso *reportagem* se justifica pelo suporte que o campo imagético possibilita ao estudante no processo de compreensão do texto. Logo, o uso da modalidade oral foi desconsiderado para a seleção de materiais devido ao seu alto grau de dificuldade de compreensão para os estudantes de LE, ao ter em consideração uma situação de primeiro contato com tarefas baseadas no Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Deve ser lembrado que a proposta deste projeto de ensino não é treinar os estudantes para o exame Celpe-Bras, tal como uma disciplina ou curso preparatório para o Exame Celpe-Bras, mas, pelo contrário, o projeto tem como proposta apresentar uma unidade didática que venha a apresentar os pressupostos de *desempenho comunicativo* do exame, bem como tornar os alunos familiarizados com as atividades em formato de tarefa com base em textos autênticos, conforme apresentadas no exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). A seguir apresenta-se uma descrição dos textos de insumo selecionados para a elaboração das tarefas que compõem o projeto de ensino “Convívio com animais”.

**Quadro 2:** Descrição das tarefas elaboradas para o projeto de ensino “Convívio com animais”.

<i>Tarefa</i>	<i>Etapa do projeto de ensino</i>	<i>Texto de insumo da tarefa</i>	<i>Gênero do discurso</i>	<i>do</i>	<i>Modalidade de compreensão</i>
<i>Tarefa 1</i>	Introdução ao tema	<i>10 benefícios dos pets à saúde e ao bem-estar humano</i> Fonte:cte7.com.br	reportagem		Leitura escrita
<i>Tarefa 2</i>	Animais trabalhadores	<i>Você sabe como são treinados os cães policiais?</i> Fonte: Jovem Pan News	reportagem		Compreensão multimodal
<i>Tarefa 3</i>	Animais terapeutas I	<i>Ariel, o gato terapeuta</i> Fonte: Jornal NH	reportagem		Compreensão multimodal
<i>Tarefa 4</i>	Animais terapeutas II	<i>Cães que curam</i> Fonte: Revista Época	reportagem		Compreensão multimodal

A próxima etapa a ser apresentada corresponde à descrição das tarefas elaboradas para o projeto de ensino “Convívio com animais”, destacando os elementos “operações”, “propósito” e “gênero discursivo”.

**Quadro 3:** Tarefa 1 -*Introdução ao tema* elaborada para o projeto de ensino “Convívio com animais”.

<i>Tarefa 1 – Introdução ao tema - Projeto de ensino “Convívio com animais”.</i>	
<b>RESPOSTA ESPERADA</b>	<p><b>Enunciador:</b> Professor de Escola Básica.</p> <p><b>Interlocutor:</b> Pais de alunos da Escola Básica.</p> <p><b>Gênero:</b> e-mail</p> <p><b>Propósito:</b> Informar os principais benefícios do convívio com animais de estimação para as crianças.</p> <p><b>Explicação sobre os benefícios proporcionados pelos animais de estimação:</b> Listar os benefícios para a formação das crianças, tais como aprendizado e ética, ter responsabilidade, apoio psicológico, companhia, etc.</p>

A *Tarefa 1 – Introdução ao tema* explora a leitura escrita. Para a realização da tarefa o estudante deve identificar no enunciado da tarefa o papel do enunciador, quem é o interlocutor e qual é o gênero discursivo a ser escrito. O estudante deve compreender o tema para efetivar a seleção de itens solicitados no enunciado da tarefa, no caso classificar quais são os benefícios que

o convívio com animais de estimação pode proporcionar para a formação das crianças. Além disso, o estudante deve argumentar os efeitos em diferentes aspectos, tais como psicológico, desenvolvimento motor, pedagógico, etc.

**Quadro 4:** Tarefa 2 - *Animais trabalhadores* elaborada para o projeto de ensino “Convívio com animais”.

<b>Tarefa 2 – Animais trabalhadores - Projeto de ensino “Convívio com animais”.</b>	
<b>RESPOSTA ESPERADA</b>	<b>Enunciador:</b> Jornalista. <b>Interlocutor:</b> Leitores da coluna de jornal. <b>Gênero:</b> Texto para coluna de revista. <b>Propósito:</b> Informar os leitores sobre as contribuições dos animais trabalhadores para a sociedade. <b>Explicação sobre o que é um cão policial:</b> •Descrever o treinamento. •Como o cão trabalha, ou seja, as tarefas que ele realiza. •Os cuidados necessários para os cães policiais. •O tempo de trabalho.

A *Tarefa 2 – Animais trabalhadores* avalia a compreensão multimodal. Para a realização desta tarefa o estudante deve identificar no enunciado da tarefa o enunciador, o interlocutor e o gênero discursivo para produção escrita. Esta tarefa pode apresentar uma certa dificuldade devido ao texto de insumo abordar um campo semântico novo para o estudante, logo, seria pertinente conduzir uma atividade de introdução sobre os animais trabalhadores. Para esta tarefa é necessário que o estudante compreenda o texto para que possa anotar as informações referentes ao trabalho dos cães policiais, bem como o seu treinamento. Ademais, o estudante deve refletir sobre o tema e apresentar um argumento sobre a contribuição dos animais trabalhadores para a sociedade. Logo, para a realização desta etapa, seria interessante que o docente promova uma discussão com os alunos como atividade pré-tarefa, apresentando outros exemplos de animais trabalhadores e discutindo a realidade no país dos alunos.

**Quadro 5:** Tarefa 3 - *Animais terapeutas I* elaborada para o projeto de ensino “Convívio com animais”.

<b>Tarefa 3 – Animais terapeutas I - Projeto de ensino “Convívio com animais”.</b>	
<b>RESPOSTA ESPERADA</b>	<b>Enunciador:</b> Presidente de um instituto de ações e terapias assistidas por animais. <b>Interlocutor:</b> Pacientes internados em hospitais de oncologia e psiquiatria. <b>Gênero:</b> Cartaz <b>Propósito:</b> Informar sobre o projeto de terapia assistida por gatos destinados a pacientes internados em hospitais de oncologia e psiquiatria. <b>Explicação sobre o que é a terapia assistida por gatos:</b> • É uma terapia alternativa que proporciona a melhoria na saúde física, psicológica e mental do paciente. • A companhia do animal terapeuta auxilia no bem-estar do paciente. • Em alguns casos, o gato terapeuta pode estimular os movimentos do paciente. • A companhia do gato terapeuta pode ajudar na expressão do paciente.

**Quadro 6:** Tarefa 4 - *Animais terapeutas I* elaborada para o projeto de ensino “Convívio com animais”.

<b>Tarefa 4 – Animais terapeutas II - Projeto de ensino “Convívio com animais”.</b>	
<b>RESPOSTA ESPERADA</b>	<b>Enunciador:</b> Presidente do Instituto INATAA. <b>Interlocutor:</b> Diretoria dos hospitais de cardiologia da região metropolitana. <b>Gênero:</b> E-mail

<p><b>Propósito:</b> Informar sobre o projeto de terapia assistida por cães destinados a pacientes internados no hospital de cardiologia.</p> <p><b>Explicação sobre o que é a terapia assistida por cães:</b> • É uma terapia alternativa que proporciona a melhoria na saúde física, psicológica e mental do paciente. • A companhia do animal terapeuta auxilia no bem-estar do paciente. • O cão terapeuta pode melhorar o humor do paciente. • O cão terapeuta pode estimular a produção de hormônios de bem-estar no paciente durante a interação na terapia.</p>
---

O tema *Animais terapeutas* é abordado na tarefa 3 – *-Animais terapeutas I* e na tarefa 4 – *-Animais terapeutas II*. Ambas as tarefas avaliam a compreensão multimodal através de texto em vídeo, no caso a tarefa 3 – *-Animais terapeutas I* discute a terapia assistida por gatos e a tarefa 4 – *-Animais terapeutas II* discute os benefícios da terapia assistida por cães. Para a realização desta tarefa o estudante deve identificar no enunciado da tarefa o enunciador, o interlocutor e o gênero discursivo para produção escrita. É solicitado que o estudante compreenda o texto de insumo e selecione as informações sobre a terapia assistida por animais, como também os benefícios para os pacientes. É interessante observar que as tarefas 3 e 4 exploram como tema a relação entre humanos e animais, de forma a propor uma reflexão sobre o outro e as diferenças, visto que o tópico fala sobre ajudar o próximo, sendo a terapia oferecida para pessoas vulneráveis, seja pela saúde física, seja pelo estado psicológico.

## Discussão do projeto de ensino e resultados

O projeto de ensino “Convívio com animais” foi aplicado em aulas da disciplina Conversação Português Avançado I nos semestres 2020/1, 2021/1 e 2022/1. Para a análise dos dados, os estudantes participantes no projeto de ensino foram divididos em três grupos. Portanto, o grupo 1 refere-se aos estudantes de 2020/1, o grupo 2 a estudantes do semestre 2021/1 e o grupo 3 aos estudantes de 2022/1.

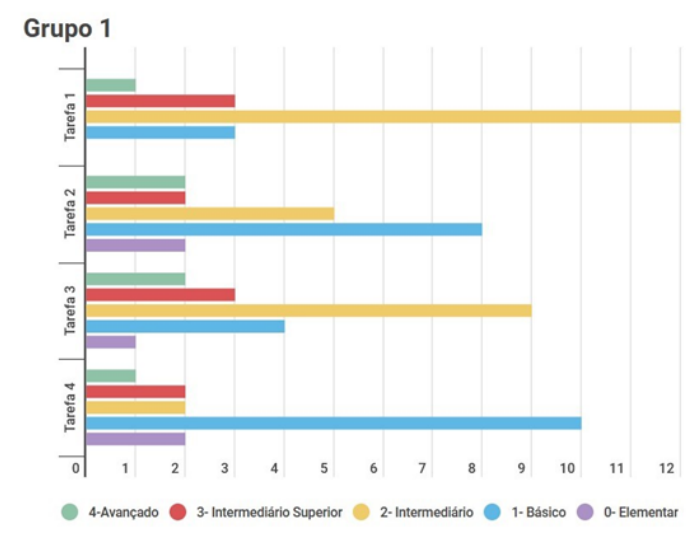
Acerca do critério de avaliação dos resultados do projeto de ensino, este divide-se em dois focos: 1. *Desempenho comunicativo*, seguindo os pressupostos do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e 2. Reflexão sobre a relação entre cultura e língua a partir do tema relações de convívio entre seres humanos e animais na sociedade.

Primeiramente, serão discutidos os resultados referentes ao *desempenho comunicativo* dos estudantes na realização das tarefas do projeto de ensino ao ter como critério de avaliação o quadro *Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita* (Brasil, 2020). Os resultados serão apresentados em três diferentes grupos, correspondendo ao período de aplicação do projeto. No grupo 1, a amostra corresponde a 19 estudantes do ano 2020/1<sup>6</sup>. O *desempenho comunicativo* dos estudantes do grupo 1 varia dos níveis Avançado a Elementar. É importante destacar que os níveis de proficiência com maior ocorrência são nível Intermediário e nível Básico. Ao avaliar o desempenho por tarefa constata-se que nas tarefas 1 e 3 há maior ocorrência do nível Intermediário. Já, nas tarefas 2 e 4 há maior ocorrência do nível Básico. Ademais, deve ser apontado que nas tarefas 2 e 3 há dois registros de nível Avançado e nas tarefas 1 e 4 há um registro de nível Avançado.

---

<sup>6</sup> Ver figura 2.

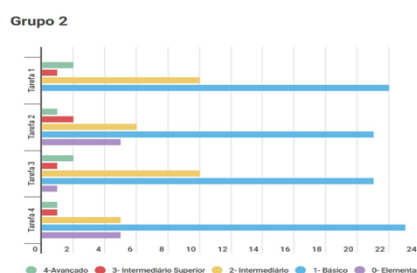
**Figura 2:** Gráfico de avaliação holística das tarefas aplicadas no grupo 1.



No grupo 2, a amostra corresponde a 35 estudantes do ano 2021/1<sup>7</sup>. O *desempenho comunicativo* dos estudantes do grupo 2 varia dos níveis Avançado a Elementar. É importante destacar que o nível de proficiência com maior ocorrência é o nível Básico. Ao avaliar o desempenho por tarefa constata-se que nas tarefas 1 a 4 há predominância do nível Básico. Logo é possível apontar a baixa ocorrência de níveis Intermediário, Intermediário Superior e Avançado em todas as tarefas. Na tarefa 1 há dois registros de nível Avançado, um registro de nível Intermediário Superior e dez registros de nível Intermediário. Na tarefa 2 há um registro de nível Avançado, dois registros de nível Intermediário Superior e seis registros de nível Intermediário. Na tarefa 3 há dois registros de nível Avançado, um registro de nível Intermediário Superior e dez registros de nível Intermediário. E na tarefa 4 há um registro de nível Avançado, um registro de nível Intermediário Superior e cinco registros de nível Intermediário.

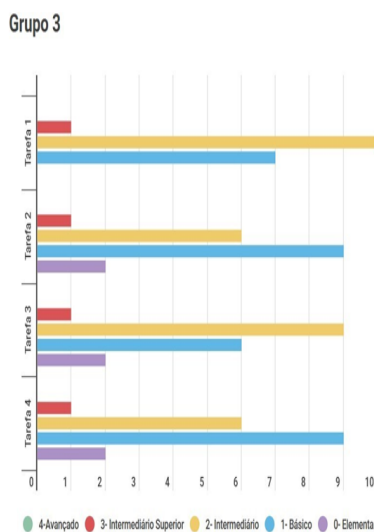
<sup>7</sup> Ver figura 3.

**Figura 3** - Gráfico de avaliação holística das tarefas aplicadas no grupo 2.



No grupo 3, a amostra corresponde a 18 estudantes do ano 2022/1<sup>8</sup>. O *desempenho comunicativo* dos estudantes do grupo 3 varia dos níveis Intermediário Superior a Elementar. É importante destacar que os níveis de proficiência com maior ocorrência são Intermediário e Básico. Ao avaliar o desempenho por tarefa constata-se que nas tarefas 1 e 3 há maior ocorrência do nível Intermediário. Já, nas tarefas 2 e 4 há maior ocorrência do nível Básico. Deve ser apontado que neste grupo não há ocorrência de nível Avançado em nenhuma das quatro tarefas. Ademais, deve ser apontada a baixa ocorrência dos níveis Intermediário Superior correspondendo a um registro em todas as tarefas. Já o nível Intermediário apresenta dez registros na tarefa 1, seis registros na tarefa 2, nove registros na tarefa 3 e seis registros na tarefa 4.

**Figura 4:** Gráfico de avaliação holística das tarefas aplicadas no grupo 3.



A segunda etapa da análise do *desempenho comunicativo* dos alunos nas tarefas do projeto de ensino concentra-se na leitura detalhada dos elementos: “operações”, “propósito” e “gênero do discurso”. Considera-se que a leitura dos dados possa auxiliar a compreender o peculiar contexto experienciado pelos estudantes ao ter um primeiro contato com tarefas comunicativas baseadas nos parâmetros do Celpe-Bras. Logo, a descrição dos resultados tem como pergunta norteadora: Como os estudantes operacionalizam a adequação contextual nas tarefas de produção escrita?

O primeiro elemento a ser discutido será “operações” (quadro 7). Ao avaliar as tarefas dos alunos foi possível identificar que os alunos operacionalizam o reconhecimento da situação de comunicação, tais como enunciador, interlocutor, contexto, modalidade e objetivo, na maioria dos casos. Entretanto, a categorização das informações (tópicos relevantes e tópicos secundários no

<sup>8</sup> Ver figura 4.

texto) não foi realizada adequadamente por alguns alunos. Também deve ser destacado que um ponto que deveria ser mais explorado em atividades pedagógicas futuras é o desenvolvimento de argumentos no texto.

**Quadro 7:** Quadro de avaliação referente ao desempenho em “operações”.

<i>Operações</i>	<i>Desempenho</i>
1. Reconhecimento das ações realizadas pela língua.	Predominante
2. Categorização de informações	Parcial
3. Desenvolvimento de argumentos	Parcial

Em relação ao elemento “propósito” (quadro 8), cabe destacar que a ação solicitada pelas tarefas 1, 2 e 3 era informar –nas tarefas 1 e 2 informar sobre os animais trabalhadores; e na tarefa 3 informar sobre a terapia assistida por gatos. Por sua vez, a tarefa 4 solicita que o aluno informe e justifique a importância de um projeto de terapia nos hospitais. Os dados apontam que os alunos realizaram a tarefa escrita de forma predominante nas tarefas 1 e 3, mas nas tarefas 2 e 4 o desempenho foi parcial. No caso da tarefa 1 é importante destacar que o texto de insumo escrito foi um aporte para a coleta de informações importantes para a elaboração da produção textual. Entretanto, no caso da tarefa 4 o desempenho foi parcial, visto que a tarefa solicitava duas ações: informar dados sobre a terapia assistida por animais e justificar os benefícios da terapia e a importância de executar o projeto nos hospitais, sendo esta segunda etapa omitida na maioria das produções textuais.

**Quadro 8:** Quadro de avaliação referente ao desempenho em “propósito”.

<i>Tarefa</i>	<i>Propósito</i>	<i>Desempenho</i>
Tarefa 1	Informar	Predominante
Tarefa 2	Informar	Parcial
Tarefa 3	Informar	Predominante
Tarefa 4	Informar e justificar	Parcial

Por último, os “gêneros do discurso” (quadro 9) correspondem aos diferentes textos e seus usos. Contata-se que produção escrita de gênero conhecido pelo aluno contribuiu para o desempenho na tarefa, sendo os gêneros e-mail e cartaz aqueles que foram predominantemente executados, visto que estes gêneros estão presentes na realidade dos estudantes. Outro ponto a ser ressaltado é o gênero mais complexo de todos da listagem: a coluna de revista. Este gênero foi realizado com performatividade parcial na maioria das produções dos estudantes, pois este gênero não é recorrente no uso acadêmico e está restrito a situações do jornalismo. Nota-se que na tarefa 4, apesar de ter sido solicitado um e-mail, um gênero muito pelos alunos na vida cotidiana, esta tarefa demanda operações tais como apresentar informações e justificar a importância da terapia assistida por animais em uma situação comunicativa em que o interlocutor ocupa uma posição de poder (a diretoria do Hospital de Cardiologia). Esta situação de enunciação mostrou-se como a mais difícil de ser executada pelos alunos.

**Quadro 9:** Quadro de avaliação referente ao desempenho em “gênero do discurso”.

<i>Tarefa</i>	<i>Gênero do discurso solicitado</i>	<i>Desempenho</i>
Tarefa 1	E-mail	Predominante
Tarefa 2	Coluna de revista	Parcial
Tarefa 3	Cartaz	Predominante
Tarefa 4	E-mail	Parcial

Após ter discutido os resultados sobre o *desempenho comunicativo* na produção escrita dos alunos, cabe apresentar uma discussão sobre a relação entre cultura e língua a partir do tema do convívio entre seres humanos e animais na sociedade apresentado no projeto de ensino. De acordo com Kuo & Lai (2006), no contexto de ensino de língua estrangeira, a cultura e a língua devem ser consideradas como inseparáveis para que sejam consolidadas estratégias de ensino que promovam a compreensão linguística dos alunos, visto que os elementos cultura e língua não podem ser separados devido sua mútua relação (2006, p. 2). Ao ter como perspectiva a relação de indissociabilidade entre língua e cultura, o projeto de ensino apresentou temáticas de práticas sociais no Brasil. Neste sentido, o projeto de ensino não teve somente como objetivo desenvolver habilidades linguísticas dos alunos, mas também promover a reflexão sobre os diálogos entre língua e cultura a partir do tema convívio com animais.

Ao analisar as produções escritas dos alunos é possível observar dois tipos de posicionamento em relação aos tópicos explorados pelas tarefas. Nas tarefas 1 e 2, a maioria dos alunos não recontextualizou as informações do texto de insumo, ou seja, não há investimento autoral. Porém, devem ser mencionados os pontos de destaque do convívio com animais apresentados pelos alunos nas tarefas: tarefa 1 –companhia e saúde mental (grupo 1), companhia e dar apoio à sociedade (grupo 2) e companhia e responsabilidade (grupo 3); tarefa 2- dar apoio à sociedade de forma a garantir a segurança, em específico controlar a criminalidade nos aeroportos (grupo 1 a 3).

**Figura 5:** Tarefa 1 - Problematização do tema “Convívio com animais” - Descrição dos benefícios do convívio com animais.

**Excertos da tarefa 1- Problematização do tema "Convívio com animais"**

TAREFA 1- "Introdução ao tema"	Descrição dos benefícios do convívio com animais		
Exemplo 1	<p><i>Acho que o convívio com os animais pode ser grande alegria para alguma pessoa que vive sozinha. Além disso, o convívio com os animais pode ser bom para algumas famílias também. Eu já tinha ouvido relatos sobre os benefícios de conviver com um animal de estimação. Quando vive com animais de estimação desde o nascimento de bebê, tinha ouvido falar do bebê tem muito menos probabilidade de desenvolver alergia ao pelo de animal em comparação com um bebê sozinho. Mas o convívio com animais também pode ter os pontos negativos. Eu já tinha visto que algumas pessoas que vivem com animais de estimação para somente aliviar sua solidão, e não cuidam de seus animais corretamente. No entanto, as pessoas têm que assumir a responsabilidade e passar tempo com seus animais de estimação. Se as pessoas não passam tempo suficiente com seus animais, os animais podem se sentir sozinho e triste. (Aluna A, 4o ano)</i></p>		
Exemplo 2	<p><i>E eu acho que o convívio com os animais pode ajudar a nutrir a socialidade e a responsabilidade pelas crianças. No entanto, alguns dos meus amigos vivem com animais de estimação. Eu penso que o convívio com os animais é algo muito comum em outros países como o Brasil ou América Latina, mas na Coreia e Ásia ainda é não comum como o Brasil ou América Latina. Apenas um ou dois dos dez amigos moram com seus animais de estimação. (Aluna B, 4o ano)</i></p>		
Exemplo 3	<p><i>A sociabilidade e o senso de responsabilidade são maiores benefícios do convívio com animais para as crianças. Uma criança desenvolve a responsabilidade quando convive com animais. Ela aprende arrumando coisas que ela comete em casa, dando um banho, tratando algumas comidas e lanches. Também treinando o animal de estimação e considerando quase todos os momentos, naturalmente, pode experimentar a socialização primária. (Aluno A, 4o ano)</i></p>		
Exemplo 4	<p><i>Se o seu filho se sentir solitário e deprimido quando está sozinho, o sentimento será menor se um animal de estimação estiver ao lado dele. Compartilhar amor através da interação com animais de estimação deixa feliz. E os sentimentos inculcaram com orgulho na vida de seu filho! (Aluna A, 3o ano)</i></p>		
Exemplo 5	<p><i>Conviver com animais é importante para a diminuição da solidão. Se o seu filho não tem amigos na escola então pode ter um amigo em casa. Estudos indicaram que a troca de afetividade entre humanos e animais tem como um dos principais efeitos o aumento da produção de serotonina [seretonina] e dopamina [dopamina], os responsáveis pela sensação de alegria. (Aluno B, 4o ano)</i></p>		
Exemplo 6	<p><i>É muito significativo que as crianças convivam com animais. Nós estamos vivendo no mundo ocupado e temos que controlar estresse eficazmente. Animais de estimação podem ajudar estas partes. (Aluno C, 4o ano)</i></p>		

**Figura 6:** Tarefa 1 - Problematização do tema “Convívio com animais” - Narrativa de exemplos + argumentação dos benefícios do convívio com animais.

**Excertos da tarefa 1- Problematização do tema "Convívio com animais"**

TAREFA 1- "Introdução ao tema"	Narrativa de exemplos + argumentação dos benefícios do convívio com animais
Exemplo 1	<p><i>Eu penso que pode ser interessante ter animais de estimação, se você mora sozinho e sente solidão quando você está na sua casa. Nesses casos, eu recomendo viver com um gato do que viver com um cachorro. Porque os cachorros se sentem tão solitários quanto os humanos. Eu já ouvi casos de pessoas que têm animais de estimação e eles disseram que a vida com animais de estimação é tão feliz. Eu já ouvi relatos de uma amiga sobre os benefícios de conviver com um animal de estimação. Ela me disse que viver com um animal de estimação é como ter uma nova irmã. Ela passeia quase todos os dias com o cachorro dela. Ela perdeu peso porque ela caminhava quase todos os dias com o cachorro. E ela me disse que estava mais feliz desde quando começou a viver com seus animais de estimação. Viver com um animal de estimação parece ter muitos benefícios (...)</i> (Aluna B, 4o ano)</p>
Exemplo 2	<p><i>Eu tenho uma amiga que mantém os cães há muito tempo. Ela começou a convívio com um cachorro quando tinha sete anos, e mais tarde, ela e sua família viveram junto com os filhotes de esse cachorro. Eles viajaram e passaram muito tempo juntos. O cachorro e família dela eram uma família. Minha amiga não tinha irmão(ou irmã) mais novo, mas o cachorro se tornou seu irmão mais novo. Como tal, eles são uma família há cerca de 15 anos, sempre estiveram com sua família e o cão tinha sido uma força motriz para o poder qualquer coisa. O cachorro morreu há dois anos. Ela disse que os últimos 15 anos foram felizes graças ao seu cão. Por isso, pela experiência do minha amiga, acho que viver com animais de estimação é positivo. Porque os animais são sempre bons amigos e familiares para pessoas (...)</i> (Aluna C, 4o ano)</p>
Exemplo 3	<p><i>As crianças podem aprender a socialização e ter alívio de estresse quando conviver com animais. Quando a criança passear com o cachorro ela pode conhecer pessoas locais. As pessoas vão lembrar do cachorro e conversar. Acho bom combinar com as pessoas para passear com os cachorros juntos. Quando os filhos estão estressados com a escola, passear com o cachorro ou abraçá-lo diminui o estresse. Vai sentir melhor (...)</i> (Aluna B, 3o ano)</p>

Entretanto, ao analisar as tarefas 3 e 4, foi possível identificar que muitos alunos demonstraram investimento autoral em relação ao tópico animais terapeutas. É interessante observar que nas tarefas 3 e 4, os alunos apresentaram a importância do convívio com animais para a saúde mental, no caso, estabelecendo comparação entre as pessoas internadas nos hospitais com outras pessoas que enfrentam a solidão, o contexto de isolamento social causado pela pandemia covid-19 e a depressão, sendo estes apontados pelos alunos como problemas da atualidade. O convívio com animais foi articulado como uma forma eficaz de anular a solidão e a tristeza. A partir desse processo de compreensão dos textos, pode ser afirmado que as tarefas do projeto de ensino abordaram temas que levaram os alunos a compreenderem o outro e à conscientização das diferenças e da necessidade de respeito a todos os seres vivos nas práticas sociais, visto que estas questões foram retratadas nos textos de insumo que circulam na comunidade linguística brasileira. Logo, para poder compreender a cultura da língua estrangeira deve-se considerar como a cultura consolidada um contexto de comportamento cognitivo e afetivo em cada ser humano responsável por ideias, valores, habilidades e crenças, sendo a cultura, portanto, aquela que se reflete nas atitudes de um indivíduo (Kuo & Lai, 2006, p. 2). Neste sentido, a proposta de ensino de língua estrangeira configurada no projeto de ensino “Convívio com animais” foi responsável por ilustrar diferentes dimensões da cultura brasileira.

## Considerações Finais

Ao longo deste artigo foi apresentado um projeto de ensino fundamentado pelos pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) com o objetivo de contribuir para o *desempenho comunicativo* de estudantes de sul-coreanos em contexto de aprendizado Português como Língua Adicional (PLA) no Ensino Superior, cursando a disciplina de Conversação Avançado I em níveis Intermediário Superior e Avançado, estudantes na Faculdade de Línguas Estrangeiras- Departamento de Estudos Europeus e Latino-americanos na Dankook University. O estudo apresentado neste artigo teve como foco a discussão do processo de ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional (PLA) a partir de materiais autênticos com base nos parâmetros do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), de modo a fomentar o processo de desenvolvimento de habilidades linguísticas dos estudantes de Português como Língua Adicional (PLA), tais como leitura escrita, compreensão oral, compreensão visual, escrita, ao terem contato com diversos gêneros do discurso (reportagem, e-mail, texto para coluna de revista e cartaz), seja a partir do estudo sistematizado de gêneros do discurso, seja através da prática de produção textual contemplando gêneros do discurso apresentados nos textos de insumo e propostos como atividades pelas tarefas do projeto de ensino-aprendizagem com base nos parâmetros do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Além do desenvolvimento de habilidades linguísticas fundamentais para o processo de aprendizado de Português como Língua Adicional (PLA), o projeto de ensino-aprendizagem instigou os alunos a se posicionarem como sujeitos ativos em discussões pautadas por reflexões interculturais ao longo das discussões sobre temas como *alteridade* e cidadania, sendo estes temas presentes nos textos de insumo das tarefas do projeto de ensino-aprendizagem e colocados em discussão verbal em aula nas etapas prévias das tarefas de produção textual. Cabe apontar que o projeto de ensino “Convívio com animais” propôs aos alunos uma prática que colocou em discussão, a *interculturalidade*, uma vez que instigou diálogos sobre duas culturas geograficamente distantes, tais como a cultura brasileira e a cultura coreana. Logo, estes diálogos traçados não tiveram por objetivo realizar apagamentos ou sobreposição de uma cultura em relação à outra, mas pelo contrário, revelou aproximações e divergências, resguardando as diferenças. Canclini (2000) destaca que ao ler a *interculturalidade* destinamos o olhar para as identidades culturais que realizam diálogos, interação e negociação entre os mais variados sistemas socioculturais.

Portanto, a discussão dos textos pautada pela *interculturalidade* mostrou-se como um primeiro contato com singular prática pedagógica no contexto de ensino de Português como Língua Adicional (PLA) no Ensino Superior na Coreia do Sul. Ao tomar como ponto de partida a concepção do projeto de ensino sob a pedagogia de projetos de Hernández (2004), é pertinente apontar que o ato de aprender pode ser considerado como uma “conversação cultural, na qual se trata de dar sentido (na medida em que se conecte com as perguntas que deram origem aos problemas que abordamos e com as indagações que os sujeitos se colocam sobre si mesmos e o mundo) e de transferi-lo para outras situações. Conversação que serve de ponte entre as identidades dos aprendizes, o entorno da aprendizagem e a conexão que se estabelece com o que se aprende”(p. 3). Neste sentido, fica em relevo o duplo papel desempenhado pelos projetos de ensino em aulas de Português como Língua Adicional (PLA), pois estes não só abordam determinados elementos linguísticos, como também promovem o diálogo entre os indivíduos e a reflexão intercultural nas práticas de uso da língua estrangeira.

Considera-se que a problematização do processo de ensino-aprendizagem foi efetivada por esta pesquisa, visto que foi comprovada a importância da elaboração de materiais didáticos com base nos parâmetros de concepção de uso da língua apresentados pelo Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Cabe destacar que as tarefas da unidade de

ensino proporcionaram aos estudantes uma experiência diferenciada, pois eles tiveram contato com o uso real da língua portuguesa, ou seja, os materiais de insumo são textos que circulam na comunidade linguística brasileira.

Ao longo da análise dos resultados foi possível observar dois eixos importantes para avaliar o processo de ensino-aprendizagem: o *desempenho comunicativo* dos estudantes a partir de critérios de proficiência do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) e a reflexão sobre o ensino de *cultura e língua* de forma a instigar a consciência crítica através da discussão de práticas sociais. Portanto, a análise aponta para a necessidade de explorar tais materiais didáticos em aulas de Português como Língua Adicional (PLA), uma vez que através da prática de atividades de compreensão, bem como atividades de produção escrita é possível promover a melhoria na performance comunicativa dos estudantes a partir de tarefas pautadas pelos pressupostos teóricos do Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Ao analisar os resultados das produções escritas é possível afirmar que o projeto de ensino possibilitou um contato único com os recursos linguísticos, de forma a amplificar o quadro de experiências do estudante de Português como Língua Adicional (PLA). Ademais, os alunos puderam ter novas experiências de produção textual ao desenvolver a escrita de diversos gêneros do discurso pouco praticados nas aulas das disciplinas de Português como Língua Adicional (PLA) até então. É possível afirmar que as tarefas possibilitaram um primeiro contato promissor com os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). Logo, ao considerar a contribuição que esta prática de ensino proporcionou aos estudantes é possível apontar a pertinência da realização de práticas pedagógicas voltadas para o Celpe-Bras no contexto de ensino de Português como Língua Adicional (PLA).

## Referências

- Bakhtin, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Martins Fontes, 1997 [1979].
- Brasil. Ministério da Educação (MEC). *Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras*, Brasília, 2015.
- Brasil. *Documento-base do exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.
- Canclini, Néstor. García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 3. ed. Edusp, 2000.
- Hernández, Fernando. “Os projetos de trabalho: um mapa para navegantes em mares de incertezas”. *Projeto - Revista de Educação: projetos de trabalho*, vol. 3, no. 4, 2004. pp. 2-7.
- Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). *Histórico do Celpe-Bras*, 2020. Disponível em: < <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/historico> > Acessado em 23 de out. 2025.
- Kunnan, Antony John. *Evaluating Language Assessments*. Routledge Press, 2018. 1 ed. <https://doi.org/10.4324/9780203803554>.
- Kuo, Ming-Mu; Lai, Cheng-Chieh. “Linguistics across Cultures: The Impact of Culture on Second Language Learning”. *Journal of Foreign Language Instruction*, vol. 1, no. 1, 2006. pp.1-10.
- Li, Ye. *A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa “uso da linguagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2009. 131p.
- Martins, Alexandre Ferreira; Schoffen, Juliana Roquele. “Instrumentos de política linguística para o ensino de Língua Portuguesa: vislumbrando uma perspectiva teórico-metodológica em português como Língua Adicional no cenário brasileiro.” *Reflexo- Revue Pluridisciplinaire du monde lusophone*. vol. 4, 2019, pp. 1-25.

- Nagasawa, Ellen Yurika. *O conteúdo de insumo em tarefas que integram leitura e escrita no Celpe-Bras: uma abordagem informada por corpus*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2023, 302p.
- Ponciano, Leila.; Longordo, Monique. “O Exame Celpe-Bras: representações da cultura brasileira nos Elementos Provocadores”. *Po'leutukal-beu'lajil Yeon'gu / Portuguese-Brazilian Studies*, vol. 12, No.3, pp. 129-147.
- Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. “Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais.” *Trabalhos de Linguística Aplicada*, no. 36, 2000. pp.5-10.
- Scaramucci, Matilde Virginia Ricardi. “Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: O estado da arte.” *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 43, no. 2, 2012. pp.203-226.
- Schlatter, Margarte; Scaramucci, Matilde; V. R.; Júdice, Norimar; Dell'Isola, Regina. L. P. “A Avaliação de Proficiência em Português Língua Estrangeira: O Exame CELPE-Bras”. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte*, vol. 3, no.1, 2003, pp. 153-164.
- Schlatter, Margarete; Nunes, Luciana Neves; Kunrath, Simone Paula. “Análise Descritiva da parte escrita do exame Celpe-Bras”, *Examen*, vol. 4, no. 4, 2021. pp.1-37.
- Spivak, Gayatri. Chakravorty. *Death of a Discipline*. Columbia University Press, 2003.
- Zoppi-Fontana, Mónica. Graciela. “O português do Brasil como língua transnacional.” Zoppi-Fontana, Mónica Graciela (org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009. pp. 13-41.