

<http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-21535>

Efeitos retroativos do Celpe-Bras em unidade didática de Português Língua Adicional pela ótica dos Multiletramentos

Celpe-Bras washback effects in a Portuguese as an Additional Language didactic unit under the perspective of Multiliteracies

Ana Paula de Araújo LOPEZ (UFMG)
lopez.anap@gmail.com

Ana Paula Rezende de MELLO (UFMG)
anamello.mestrado@gmail.com

Camila de Souza SANTOS (UFMG)
camila.pla14@gmail.com

Recebido em: 28 de jan. de 2019.
Aceito em: 13 de jun. de 2019.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo; MELLO, Ana Paula Rezende de; SANTOS, Camila de Souza. Efeitos retroativos do Celpe-Bras em unidade didática de Português Língua Adicional pela ótica dos Multiletramentos. *Entrepalavras*, Fortaleza, v. 9, n. 3, p. 403-420, set-dez/2019.

Resumo: Este trabalho objetiva discutir os possíveis efeitos retroativos (PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2017; SCARAMUCCI, 2004; WALL, 1997) do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) no *design* de unidades didáticas elaboradas no curso de Português Língua Adicional (PLA) preparatório para o Programa Estudante-Convênio de Graduação em uma universidade pública brasileira. Partimos do princípio de que o principal efeito desse exame, no contexto analisado, reflete em uma abordagem sob a perspectiva dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012). Para cumprir tal objetivo, propomos discutir, a partir de uma análise qualitativa e interpretativista (FLICK, 2009), uma unidade didática organizada por uma equipe de professores do referido curso, a fim de investigar o impacto do exame sobre o *design* deste material. A pesquisa se justifica pela necessidade de apontar materiais para o ensino de PLA que divergem de perspectivas estruturalistas tradicionalmente encontradas em livros didáticos publicados nessa área (BIZON, 2013). Entre as conclusões alcançadas, evidenciou-se que, ainda que existam pontos a serem melhorados, a unidade

didática aqui analisada, ao se orientar pelos pressupostos do Celpe-Bras, apresenta-se fundamentada na Pedagogia dos Multiletramentos, superando a noção tradicionalista de trabalho com a linguagem, de cunho marcadamente situacional e estruturalista de que trata Bizon (2013). Ao buscar promover a aprendizagem contextualizada, situada e reflexiva para os aprendizes em questão, a unidade corrobora para afirmação de que os efeitos retroativos do exame podem se manifestar de maneira majoritariamente positiva (SCARAMUCCI, 2004), neste caso, em materiais didáticos para o ensino de PLA.

Palavras-chave: Efeito Retroativo. Português como Língua Adicional. Celpe-Bras.

Abstract: This paper aims to discuss the possible washback effects (PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2017; SCARAMUCCI, 2004; WALL, 1997) of the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras) in the design of didactic units developed in a preparatory course of Portuguese as an Additional Language (PAL) for the Exchange Program for Undergraduate Students at a Brazilian public university. We assume that the main effect of this exam in the analyzed context reflects on an approach from the perspective of the Multiliteracies Studies (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012). In order to fulfill this objective, upon a qualitative and interpretative analysis (FLICK, 2009), we propose to discuss a didactic unit directed to pre-PEC-G students, organized by the instructors of the course at that University, in order to investigate the impact of the examination on the design of this material. This research is justified by the need to point out materials for teaching PAL that diverge from the structuralist perspectives traditionally found in textbooks published in this area (BIZON, 2013; DELL'ISOLA *et al.*, 2003). As conclusions, it was evidenced that, although there are points to be improved, the didactic unit analyzed here being guided by the assumptions of Celpe-Bras ended up being based on the Multiliteracy Pedagogy, thus overcoming the traditionalist notion of work with the language, markedly situational and structuralist as Bizon (2013) argues. In seeking to promote contextualized, situated and reflective learning for the learners in question, the unit corroborates the assertion that the retroactive effects of the exam can manifest in a most positive way (SCARAMUCCI, 2004), in this case, in didactic materials for teaching PAL.

Keywords: Washback effect. Portuguese as an Additional Language. Celpe-Bras.

Primeiras palavras

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (doravante Celpe-Bras), como único exame de proficiência de português reconhecido pelo governo brasileiro¹, constitui-se um recurso importante para a internacionalização e instrumentalização da língua portuguesa pelo Estado brasileiro (DINIZ, 2008), bem como para o cenário de pesquisa e ensino da Língua Portuguesa como Língua Adicional (PLA)². Conforme apontado por alguns pesquisadores, como resumem Schoffen e Martins (2016), a falta de diretrizes específicas sobre o direcionamento do

¹ Informação divulgada no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>>. Acesso em: 18 nov. 2018 às 10h22min.

² No presente trabalho, alinhamo-nos à Schlatter e Garcez (2009), que consideram língua adicional um termo mais amplo do que língua estrangeira.

processo de ensino-aprendizagem em PLA faz do exame Celpe-Bras um norteador neste sentido, não apenas no Brasil, mas também no exterior. Devido à sua relevância, é natural que pesquisas nessa área busquem discutir e evidenciar seus impactos — apontados na literatura como sinônimos do conceito conhecido como efeito retroativo (PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2017; SCARAMUCCI, 2004; WALL, 1997).

A discussão sobre efeitos retroativos se estende para outras esferas de interesse da Linguística Aplicada (LA), como o processo de formação de professores e o *design* de materiais didáticos. Conforme salienta Bizon (2013), resultados de pesquisas que focam nos efeitos retroativos do exame na produção de livros didáticos de PLA confirmam que

mesmo havendo iniciativas no sentido de se produzirem materiais didáticos embasados em concepções de linguagem, de proficiência e de ensino de Língua Adicional próximas às que sustentam o Celpe-Bras, *ainda há um predomínio de materiais que apenas inserem algumas atividades comunicativas em seu corpo de base ainda marcadamente estruturalista e situacional* (BIZON, 2013, p. 58, grifo nosso).

Diante disso, com o intuito de colaborar com o campo de pesquisa de elaboração de dispositivos didáticos³ que se afastem de tais bases estruturalistas e situacionais, o presente trabalho visa a analisar possíveis efeitos retroativos do exame Celpe-Bras no *design* (DENIS, 2000; WIGGINS; McTIGHE, 2005) de uma unidade didática de PLA elaborada para estudantes do curso preparatório para o Programa Estudante-Convênio de Graduação (pré-PEC-G)⁴, edição de 2015, em uma universidade pública brasileira. Partimos do pressuposto de que o principal efeito do Celpe-Bras no contexto analisado reflete em uma abordagem sob a perspectiva da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012) e das suas dimensões: a Multimodalidade e a diversidade social.

³ Vilaça (2009), contrastando duas visões distintas, uma centrada no professor/ensino e outra centrada no aluno/aprendizagem, sugere que *material didático* é todo recurso que media o processo de ensino por parte do professor e que pode facilitar a aprendizagem para o aluno. Já Bandeira (2009) define material didático como “produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como o material instrucional que se elabora com finalidade didática” (BANDEIRA, 2009, p. 14). Adaptando essa definição ao contexto do presente trabalho, consideramos material didático todo o material físico ou virtual, manipulável ou não, bem como guias instrucionais, que se voltem ao ensino e que tenham o intuito de gerar aprendizagem – que pode, por sua vez, ser fruto de reflexões sugeridas ao longo de tais recursos.

⁴ Os candidatos só se tornam participantes do Programa PEC-G após aprovação no Celpe-Bras, o que justifica a designação pré-PEC-G para o curso de preparação que acontece anteriormente ao exame.

Para melhor situar o campo sobre o qual se volta essa análise, apresentaremos, brevemente, a seguir, o convênio PEC-G e o exame Celpe-Bras, evidenciando a relação direta entre esses dois instrumentos.

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado oficialmente em 1965 e atualmente regido pelo Decreto nº 7.948 de 2013, é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES) em todo o país. Ele oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação nessas IES.

Como exigência do Programa, desde 1999, para ingresso aos cursos de graduação nas IES conveniadas, o estudante pré-selecionado para o PEC-G precisa provar proficiência em língua portuguesa por meio do exame Celpe-Bras. Ao estudante cujo país de origem não ofereça a aplicação do exame é dada a permissão para prestá-lo no Brasil, após o cumprimento de um curso preparatório (pré-PEC-G) em uma IES que o ofereça. Segundo o regimento do PEC-G, os candidatos têm uma única oportunidade de se submeterem a essa avaliação — aqueles que não forem certificados retornam aos seus países de origem.

Além dessa exigência, a relação Celpe-Bras - PEC-G data da criação do exame. A concepção do Celpe-Bras está intimamente relacionada ao PEC-G, pois, segundo Schlatter (2014, s/p), o que motivou a elaboração do Celpe “foi a necessidade de criar um exame único e padronizado para a seleção de estudantes de intercâmbio [para a vida universitária], principalmente para os que se candidatavam ao PEC-G”.

No que diz respeito à estrutura, o exame é composto de duas partes: uma escrita, composta por quatro tarefas⁵; e uma oral, composta por uma interação individual presencial⁶ que simula uma conversa natural, mediada por Elementos Provocadores⁷. A pontuação

⁵ Esta parte da prova é coletiva e sigilosa, ou seja, todos os candidatos a realizam ao mesmo tempo, com acompanhamento de dois ou mais aplicadores, mas a realização das tarefas se dá de forma individual. A tarefa 1 é baseada na compreensão oral de um vídeo; a tarefa 2 na compreensão de um áudio, e as tarefas 3 e 4 são baseadas na compreensão de textos escritos. A parte escrita tem duração total de 3 horas.

⁶ A parte oral é realizada com o participante de forma individual, com a presença de dois avaliadores: o avaliador interlocutor (AI), que interage com o participante; e o avaliador observador (AO), que avalia sem interagir com o candidato.

⁷ “Os Elementos Provocadores são montagens que incluem textos de gêneros diversos e que podem estar acompanhados de elementos visuais, que circulam ou circularam no Brasil” (BRASIL, 2013, p. 13).

está distribuída entre zero — nível básico e sem certificação — e cinco — nível avançado superior, nível máximo de certificação. A concepção teórica que fundamenta o exame considera proficiência como “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo”⁸, portanto, esta não é uma avaliação que verifica o conhecimento do participante por meio de perguntas explícitas de gramática e vocabulário. Pela sua natureza comunicativa, o Celpe-Bras se interessa pela capacidade do indivíduo de mobilizar os conhecimentos linguísticos para realizar ações no mundo e, para tanto, “considera aspectos textuais e, principalmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação”⁹. Tal característica evidencia, assim, o aspecto da diversidade social, conforme entendem Kalantzis e Cope (2012), no exame, ou seja, ela se manifesta nas práticas sociais propostas ao candidato para interagir culturalmente em diferentes espaços sociais na cultura da língua-alvo.

Apresentadas as primeiras palavras deste trabalho, discorreremos, na próxima seção, sobre alguns pressupostos teóricos importantes para o presente trabalho, a saber: efeito retroativo e *design*, Pedagogia dos Multiletramentos, realizando algumas aproximações entre esta última e o exame Celpe-Bras.

Alguns conceitos basilares

Efeito Retroativo e design

Em consonância com Pinheiro e Quevedo-Camargo (2017) e Scaramucci (2004), entendemos efeito retroativo (*washback effect*) como sinônimo de impacto que uma avaliação pode ter em processos de ensino-aprendizagem. Wall (1997) considera impacto como um conceito amplo, entendendo-o como “quaisquer efeitos que um teste pode ter sobre pessoas, políticas ou práticas, dentro da sala de aula, da escola, do sistema educacional ou da sociedade como um todo”¹⁰ (WALL, 1997, p. 291). Diante disso, a noção de efeito retroativo que endossamos é a do impacto de um determinado teste sobre certo sistema de ensino.

⁸ Informação disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>>. Acesso em: 20 jun. 2019 às 16h55min.

⁹ *Idem* nota de rodapé n. 8.

¹⁰ No original: “any of the effects that a test may have on individuals, policies or practices, within the classroom, the school, the educational system or society as a whole” (WALL, 1997, p. 291).

Estudos desenvolvidos a partir dos anos 90 demonstraram que o impacto, negativo ou positivo, de uma avaliação¹¹ não é determinista, devido a diferentes fatores que extrapolam o teste em si (PINHEIRO; QUEVEDO-CAMARGO, 2017). Isso significa que, embora um exame específico possa ser concebido com base na expectativa de gerar determinados efeitos, há elementos alheios à avaliação — tais como as relações em sala de aula e a formação do professor — que podem influenciar para que esses efeitos ocorram ou não, ou ocorram de outra maneira que não a esperada (SCARAMUCCI, 2004).

Segundo Scaramucci (2004), os testes de desempenho¹² têm maiores chances de exercer impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem ao qual se relacionam, uma vez que esses tipos de exame costumam trazer tarefas autênticas, como situações reais de comunicação ou, pelo menos, reproduções dessas situações, com o intuito de avaliar a capacidade do indivíduo de lidar com esses contextos — e este é o caso do exame Celpe-Bras. Apesar de sabermos que os efeitos possíveis de um exame não são deterministas, pois, conforme já pontuamos anteriormente, existem fatores externos que influenciam para que um teste tenha (ou não) algum impacto sobre a educação, existem algumas avaliações que são elaboradas com vistas a impactar positivamente, funcionando como redirecionadores do processo de ensino-aprendizagem no contexto ao qual se relacionam. Esse fenômeno é conhecido como *washback by design* (SCARAMUCCI, 2004).

O Celpe-Bras é um exame de natureza social, comunicativa e interacionista em que as competências do candidato são avaliadas com base no desempenho diante das tarefas exigidas, que se aproximam a situações de uso real da língua-alvo (BRASIL, 2012). Tendo isso em mente, segundo Dell’Isola *et al.* (2003), o principal propósito da criação do referido exame seria redirecionar a prática de ensino em PLA:

¹¹ Usado aqui como sinônimo de exame/teste.

¹² Segundo Scaramucci (2011, p. 107), os testes de desempenho (ou *performance assessment*) referem-se ao tipo de avaliação que “pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática. Testes de desempenho oferecem ao avaliando a oportunidade de produção espontânea e desempenho real para operar a língua em situações comunicativas autênticas (MORROW, 1977), envolvendo-o em um ato de comunicação, seja oral ou escrito. O que se pretende avaliar, nesse caso, é a capacidade de avaliando de agir no mundo através da linguagem, num ato que, embora conjunto, exige a coordenação de ações individuais (CLARK, 2002). Nesse sentido mais amplo, essa capacidade é caracterizada por apresentar um requisito de desempenho que pressupõe o uso integrado de habilidades linguísticas e pragmáticas. Assim, não se restringe apenas à comunicação oral, mas envolve também a compreensão oral e escrita, e a produção escrita” (SCARAMUCCI, 2011, p. 107).

O exame, dessa forma, forneceria aos candidatos, instituições e professores responsáveis pela preparação de candidatos elementos e informações sobre o conteúdo e objetivos que devem ser priorizados nesse ensino, *ressaltando, principalmente a necessidade de reverem sua abordagem, sua visão de linguagem e de aprender línguas [...]*. (DELL'ISOLLA ET AL., 2003, p. 162, grifo nosso).

Dessa forma, podemos considerar que este exame é um caso de *washback by design*, uma vez que uma das motivações de sua concepção era a expectativa (DELL'ISOLA *et al.*, 2003; SCHLATTER, 2014) de seu efeito retroativo positivo (SCARAMUCCI, 2004).

O termo *design*, nas palavras de Denis (2000), tem um sentido duplo, amplo, que abrange desde o aspecto abstrato da concepção (plano/intenção) até a questão concreta da realização. Nesse sentido, no contexto da educação, podemos entender *design* como o planejamento de currículo, aulas, materiais, atividades, avaliações, dentre outros, para alcançar objetivos específicos, estabelecidos previamente.

Segundo Wiggins e McTighe (2005), existem dois vilões principais do “*design* tradicional” que assombram as práticas de preparação docente, que são: 1) o planejamento orientado por atividades, ou seja, o foco é no que será ensinado e não no ponto aonde se quer chegar e 2) a obrigatoriedade de “cobrir”, cegamente, um determinado livro ou plano de curso em um tempo estipulado (WIGGINS; McTIGHE, 2005, p. 16). Para contrapor os vilões da concepção tradicional de *design*, os autores sugerem, então, que “os melhores desenhos derivam do aprendizado desejado” (WIGGINS; McTIGHE, 2005, p. 14), num movimento que eles denominam de *backward design*, ou seja, um planejamento “de trás para a frente”.

Nessa concepção, os livros didáticos — e aqui expandimos para unidades didáticas preparadas por professores, como é o caso do material analisado neste trabalho — são considerados um recurso para atingir os objetivos, e nunca como a base do programa de estudos (WIGGINS; McTIGHE, 2005, p. 21).

Pedagogia dos Multiletramentos: aproximações com o exame Celpe-Bras

Na base do construto teórico do Celpe-Bras (BRASIL, 2012), mesmo sem utilizar os termos explicitamente, podemos encontrar noções que se assemelham àquelas pressupostas pelos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012), como a Multimodalidade

— visto que o teste busca aferir a proficiência do candidato por meio da realização de tarefas que envolvem textos multimodais — e a diversidade social, pois o teste considera “a linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social [...] considerando língua e cultura como indissociáveis” (BRASIL, 2012, p. 4). Em razão disso, faremos a seguir uma breve discussão sobre os Multiletramentos.

Com as mudanças na sociedade ao longo dos anos mudou-se também a maneira de se conceber a educação e suas práticas. Assim, as práticas de letramento em face às novas demandas da educação no mundo contemporâneo levaram diversos pesquisadores a se reunirem, na década de 90, para discutirem questões relevantes – grupo que ficou conhecido como *New London Group*/Grupo de Nova Londres (1996; COPE; KALANTZIS, 2000). É nesse contexto que eles estabelecem a Pedagogia dos Multiletramentos.

O prefixo *Multi* do termo Multiletramentos se apresenta duplamente orientado (KALANTZIS; COPE, 2012), relacionando-se tanto à multiplicidade de modos pelos quais é possível se construir significados (Multimodalidade) quanto à crescente diversidade social e linguística que se evidencia pela globalização. Nas palavras de Kalantzis e Cope:

O termo ‘Multiletramentos’ refere-se a dois aspectos principais da criação de significado hoje. A primeira é a diversidade social ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais ou de domínio específico. [...] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia dos Multiletramentos é a multimodalidade. Esta é uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado das novas mídias de informação e comunicação (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 1-2)¹³.

A Multimodalidade, conceito que constitui um dos elementos da Pedagogia dos Multiletramentos, provém da Semiótica Social (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006) e diz respeito aos diferentes modos pelos quais a linguagem pode se manifestar para estabelecer a comunicação. Assim sendo, na comunicação, os sentidos, os discursos, o letramento social e as

¹³ No original: “The term ‘Multiliteracies’ refers to two major aspects of meaning-making today. The first is social diversity, or the variability of conventions of meaning in different cultural, social or domain-specific situations. [...] The second aspect of meaning-making highlighted by the idea of Multiliteracies is multimodality. This is a particularly significant issue today, in part as a result of the new information and communications media. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal – in which written-linguistic modes of meaning interface with oral, visual, audio, gestural, tactile and spatial patterns of meaning [...]” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 1-2).

ideologias dos sujeitos envolvidos se manifestam tanto no modo verbal (oral e escrito) de um idioma quanto no modo visual, manifestando-se em imagens¹⁴, gestos, expressões e em tudo que contribua com a produção do sentido em um determinado tempo e espaço (DIAS; PIMENTA, 2015).

Além da Multimodalidade, outro pressuposto da Pedagogia dos Multiletramentos é o reconhecimento do impacto da diversidade social no processo de construção de sentidos (*meaning-making*). Para Kalantzis e Cope (2012), diferentes aspectos contextuais – tais como experiência de vida, tipo de assunto, domínio da área, tipo de emprego, conhecimento especializado, ambiente cultural ou identidade de gênero, dentre outros – delimitam a maneira como as pessoas se comunicam. Portanto, o letramento tem que abordar a habilidade cada vez mais exigida dos estudantes de reconhecerem padrões de construção de sentido em um contexto e outro. Como exemplo disso, os autores afirmam que

um vendedor que pode entender manuais técnicos é um especialista sobre um produto, mas também precisa ser capaz de explicar algo a um cliente que pode achar difícil ler um manual de instruções. Uma interação entre dois amigos de escola no Facebook será muito diferente do ensaio de história que eles escrevem para a escola. Todo o tempo, nos movemos entre diferentes espaços sociais, com diferentes linguagens sociais. Negociar essas diferenças de linguagem e seus padrões ou *designs* torna-se um aspecto crucial da aprendizagem do letramento (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 1)¹⁵.

Essa mesma noção de diversidade social e suas implicações para a constituição da linguagem se encontra também nos parâmetros fundadores do Celpe-Bras:

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s)

¹⁴ Aqui incluímos vestuário e enquadramentos de imagens que atualmente podem ser representados pelos GIFs e emojis.

¹⁵ No original: “A salesperson is an expert about a product who can make sense of technical manuals, but also needs to be able to explain something to a customer who may find reading an instruction manual difficult. An interaction between two school friends on Facebook will be very different from the history essay they write for school. All the time, we move between different social spaces, with different social languages. Negotiating these language differences and their patterns or designs becomes a crucial aspect of literacy learning” (KALANTZIS; COPE, 2012, p. 1).

na interação com o texto [...]. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui [no exame] como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como *formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro*, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. *Levar em conta a cultura brasileira no Exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita* (BRASIL, 2012, p. 4-5, grifo nosso).

É em razão dessa visão – bastante alinhada aos pressupostos dos Multiletramentos – que se afirma que o exame Celpe-Bras entende a proficiência como capacidade de realizar ações no mundo (BRASIL, 2012).

De volta ao conceito, tendo em vista o deslocamento ideológico que os embasa, os Multiletramentos referem-se a uma prática que supera a Pedagogia Tradicional, reconhecida por Cope e Kalantzis (2000) como mero letramento (*mere literacy*). Na Pedagogia dos Multiletramentos, a questão metodológica central se pauta nos processos de conhecimento (*knowledge processes*), que esses autores definem como: experienciar, conceitualizar, aplicar e analisar. Tais processos se relacionam a tipos de letramentos diferentes: o autêntico, o didático, o funcional e o crítico, que ocorrem de maneira cíclica. Resumidamente, na perspectiva desses autores (KALANTIZIS; COPE, 2012, p. 357-359), os processos do conhecimento podem ser entendidos como:

- **Experienciar:** processo de valorização sobre o que o aluno conhece, partindo disso em direção a conhecimentos novos;
- **Conceitualizar:** etapa de desenvolvimento de conceitos abstratos e generalizados sobre determinado conhecimento;
- **Aplicar:** momento de agir no mundo “real”, fazendo uso dos conhecimentos construídos, ao longo do processo de aprendizagem;
- **Analisar:** processo que se refere ao debate e desenvolvimento da criticidade acerca do tema que está sendo discutido e ressignificado.

Discutidos os principais conceitos do presente trabalho, passamos à metodologia utilizada para a execução deste trabalho.

Metodologia

Apoiando-nos nas palavras de Flick (2009), identificamos este trabalho como uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativista. Segundo o autor, os objetos analisados nesse tipo de estudo “são representados em sua totalidade, dentro de contextos cotidianos”, não sendo “objetos de situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 24). Podemos afirmar que entendemos, assim, a elaboração da unidade didática analisada como uma prática da vida cotidiana, voltada ao processo de ensino/aprendizagem em um curso pré-PEC-G.

Em um primeiro momento da análise do material, é feita a descrição das atividades elaboradas e, em seguida, são tecidas apreciações sobre o impacto do exame Celpe-Bras no *design* dessas atividades, com embasamento nos conceitos de efeito retroativo e dos Multiletramentos, com destaque para suas duas dimensões: a Multimodalidade e a diversidade social. Porém, antes de entrarmos na análise da unidade propriamente dita, sentimos a necessidade de explicitar o cenário no qual o material a ser analisado foi desenvolvido.

Contextualização do objeto de análise: unidade didática “Aí tem história”

O curso de PLA, cujo material analisamos neste trabalho, é ofertado para estudantes pré-PEC-G e ministrado por estudantes de graduação e pós-graduação da Faculdade de Letras de uma IES brasileira, sendo coordenado por um docente vinculado ao Departamento de Linguística Aplicada da instituição¹⁶. Ainda que haja livros didáticos disponíveis no mercado editorial para fins de preparação para o exame, a equipe docente envolvida, neste curso, não adota um material específico¹⁷. Além da constatada escassez de materiais de PLA para fins específicos (DINIZ *et al.*, 2009), a principal justificativa pela não adoção de livros didáticos para o ensino de PLA nesse contexto é a oportunidade de formação docente que se dá no processo de produção do material didático a ser utilizado no curso. No contexto da produção desses materiais, o processo de organização das unidades didáticas era discutido em reuniões realizadas quinzenalmente com toda a equipe.

¹⁶ É importante destacar que duas das autoras do presente artigo faziam parte da equipe docente atuante no curso onde o material aqui analisado foi elaborado/aplicado.

¹⁷ Evidentemente, o grupo não considera que os livros didáticos de PLA publicados sejam dispensáveis, sendo utilizados para o embasamento de questões das mais variadas demandas ao longo do curso.

Sobre o material aqui analisado, ele foi elaborado e aplicado pela primeira vez na edição de 2015 do curso pré-PEC-G. Na ocasião, a equipe docente do curso era composta por 5 docentes – 2 alunas da pós-graduação e 3 da graduação em Letras, enquanto a composição discente do curso contava com treze candidatos de dez nacionalidades diferentes dos continentes da África e da América Central (MIRANDA, 2016). “Aí tem história” corresponde à sexta unidade da sequência de materiais produzidos para o ensino de PLA à época neste curso, visando a trabalhar com os estudantes as habilidades exigidas pelo Celpe-Bras.

A escolha dessa unidade foi motivada pela forma como o tema “história” é abordado ao longo das atividades, aproximando-se muito da concepção teórica do exame Celpe-Bras, cuja natureza é comunicativa e sociointeracional. Tal aproximação nos possibilitou levantar hipóteses acerca da relação entre o construto deste exame e a Pedagogia dos Multiletramentos.

Efeitos retroativos do exame Celpe-Bras sobre o *design* da unidade “Aí tem história”: os Multiletramentos

414

Para situar nosso leitor, apresentaremos a unidade didática aqui analisada. Dentre os conteúdos discursivos-multimodais presentes na unidade, encontram-se gêneros discursivos como a biografia (em formato escrito e em vídeo), o relato, a postagem de *blog* e o texto de apresentação em *blog*. Os conteúdos linguísticos de natureza gramatical e lexical trabalhados na unidade, em função das competências a serem alcançadas, são o pretérito perfeito do indicativo e expressões temporais vinculadas a este tempo, tais como expressões adjetivas e datas. No Quadro 1, apresentamos uma breve descrição de todas as atividades da unidade. Conforme apresentado, a unidade não descarta atividades de sistematização gramatical, exemplos efetivos nas atividades 4 e 8a. Contudo, é importante destacar que tais questões não constituem o centro desta experiência de ensino/aprendizagem.

Quadro 1 - Descrição das atividades da unidade

Atividade (página)	Descrição
1. (p. 2)	Trabalho com vocabulário de datas e eventos históricos.
2. (p. 2)	Produção oral: discussão em grupos sobre datas importantes nas histórias dos países dos alunos.

3. (p. 2)	Produção oral sobre o gênero biografia de personalidades influentes, mas não midiaticamente populares no Brasil.
4. (p. 3)	Atividade de sistematização gramatical, seguida da seção “palavras e mais palavras” para ampliação de vocabulário.
5. (p. 4)	Atividade de produção oral. Relato sobre experiências anteriores.
6. (p. 4)	Desmembrada em a) b) c) e d), trabalha a compreensão do aluno não na produção textual, mas na localização de informações retiradas do vídeo.
7. (p. 4)	Desmembrada em 1, 2, 3, 4 e 5, trabalha a compreensão escrita.
8. (p. 5/6)	Desmembrada em seção a) sistematização gramatical a partir da leitura do gênero biografia; seção b) produção escrita do gênero postagem em blog; e seção c) produção escrita do gênero texto de apresentação de blog. A seção c) encontra-se na página 6 da unidade.
9. (p. 6)	Tabela com o trabalho de vocabulário com relato de experiências com verbos no passado e datas.
10. (p. 7)	Tabela com o trabalho de vocabulário com relato de experiências e expressões de tempo, indicação de idade.
11. (p. 7)	Organizada em seções 1, 2, 3, 4 e 5, preparação para compreensão de leitura. Mobilização para a leitura do gênero resenha.
12. (p. 8)	Leitura do diário de Anne Frank e questões de compreensão escrita distribuídas entre as seções 12 a, 12 b, 1 e 2.

Fonte: elaborado pelas autoras

Por meio do detalhamento das atividades que compõem a unidade didática, podemos observar a presença do primeiro *Multidos* Multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012) que aqui propomos analisar: a Multimodalidade. Como efeito retroativo do exame Celpe-Bras sobre o *design* dessa unidade, a Multimodalidade se materializa, por exemplo, na relação entre as imagens e os textos escritos (biografia) na atividade 3¹⁸, em que o aluno, ao estabelecer conexões entre imagem e texto, é convidado a ler e a sustentar uma conversa sobre a biografia de personalidades da cultura brasileira – o que remete ao que é esperado do participante do exame na interação oral a partir de Elementos Provocadores. Outro exemplo disso está na questão 6: uma biografia em vídeo, com informações gráficas em palavras e desenhos, refletindo, portanto, as diferentes semioses presentes no exame Celpe-Bras: vídeo, áudio, textos e imagens (tanto na parte escrita do exame quanto na entrevista). Também podemos observar o efeito retroativo da interação oral do exame, que se relaciona com a Multimodalidade, na proposta de produção oral nas atividades 2, em que os alunos são convidados a trabalhar a produção oral a partir da discussão em grupos sobre

¹⁸ Sempre que fizermos referência às atividades, cf. Quadro 1 para mais detalhes.

datas importantes nas histórias de seus países. Atividade 5, expressão oral acerca de experiências vivenciadas ao longo da vida do aprendiz. Atividades 7 e 11.5, em que, por exemplo, os estudantes são convidados a conversarem sobre as imagens e os textos escritos que tais questões trazem, trabalhando, a partir disso, suas competências interculturais, e igualmente, investindo na exploração da multimodalidade na produção de sentidos como parte do percurso formativo proposto na unidade. Por fim, outros exemplos deste efeito retroativo são as atividades 8b, 8c e 12.2, que correspondem a propostas de produção escrita a partir da compreensão de textos também escritos, o que, por sua vez, retoma a estrutura das tarefas 3 e 4 do Celpe-Bras, descritas na apresentação do exame.

No que diz respeito ao segundo *Multi* dos Multiletramentos, a diversidade social, ela também está presente em toda a unidade, manifestando-se especialmente em questões que sensibilizam o aluno a discutir seu pensamento sobre determinados aspectos relativos à cultura brasileira e às diferentes experiências vividas por ele tanto no Brasil quanto em seu país, por meio de textos de diferentes registros, contextos e assuntos. Para melhor exemplificar essa questão, destacamos a discussão sobre *bullying* proposta na questão 7: ao ser convidado a falar sobre esse assunto, o estudante primeiramente precisa explanar o que conhece sobre ele, partindo, assim, de vivências em sua comunidade de origem, em sua própria cultura. Nas questões 2 e 5, o aluno é explicitamente convidado a discutir, oralmente em língua portuguesa, experiências do seu conhecimento de mundo com os demais colegas e o professor em sala de aula. Na atividade 9, o aluno é novamente convidado a compartilhar, em uma conversa em língua portuguesa, suas vivências de imersão na cultura brasileira.

Além das indicações da presença da Multimodalidade e da diversidade social, a unidade evidencia — ainda que de forma não intencional — a prática de ensino/aprendizagem sustentada pelos processos de conhecimento, já mencionados, da Pedagogia dos Multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000; KALANTZIS; COPE, 2012).

O processo de conceitualização é trabalhado quando o aluno é levado a compreender o funcionamento de um *blog/vlog* e as funções de um diário ou de uma biografia. O processo de análise é explorado quando leva o aprendiz a discutir criticamente sobre temas como a discriminação por *bullying* ou por questões religiosas (tema abordado na questão sobre a obra *O Diário de Anne Frank*), que, por sua vez, é pautado

no processo de experientiação, em que joga com os valores da cultura de origem do aluno, criando assim uma ponte intercultural que permite ao aprendiz entender a cultura na qual ele está inserido em contraste com valores de uma cultura global (respeito e tolerância com a diversidade). O processo de aplicação é explorado através da solicitação para que o aluno demonstre o que aprendeu, como as discussões propostas, e na resolução de exercícios estruturais. Em suma, o aluno é levado a *experientiar* os temas desenvolvidos sempre a partir de sua cultura de origem, é convidado a *conceitualizar* sobre os gêneros discursivos abordados; é motivado a *analisar* criticamente o tema do *bullying* e, em seguida, é instigado a *aplicar* seus conhecimentos nas discussões realizadas e nos exercícios de aspectos linguísticos.

Acreditamos, entretanto, não haver dispositivo didático que possa ser considerado perfeito em sua totalidade. Na análise deste material, especificamente, teceremos observações como proposta de melhorias que possam ser feitas para próximos materiais a serem desenvolvidos. A primeira observação é sobre uma possível inversão das questões 8.b, 8.c, 9 e 10 (ver Quadro 1) para 9, 10, 8.c e 8.b. Essa sugestão se pauta na ideia de que a sistematização de vocabulário com frases soltas nas questões 9 e 10 (processo de conceitualização) serve de base para a construção de uma narrativa mais elaborada nas outras questões. Ainda, a troca de ordem das seções na questão 8 é sugerida por dois motivos:

1) Elaboração de um texto pessoal (nesse caso, a biografia) exige do aluno conteúdos estruturais que são abordados logo no início de cursos de PLA, como o ensino de frases em primeira pessoa, exigindo do aluno, assim, um conhecimento de menor complexidade do que a elaboração de um texto sobre uma situação aleatória que, ainda que tenha sido vivenciada pelo aluno, exige uma composição mais complexa;

2) A construção de uma biografia em um primeiro momento está mais próxima do conteúdo apresentado na questão 8, criando uma lógica mais adequada em apresentar o gênero *biografia* (processo de experientiar) e pedir que o aluno reproduza o que foi mostrado (aplicar).

Ainda, é perceptível que a unidade seja multimodal em sua constituição, conforme apontamos. No entanto, o trabalho com as possibilidades desses elementos multimodais é negligenciado em detrimento de um ensino linguístico voltado para a modalidade verbal (escrita ou oral) da língua. Não se explora, por exemplo, a modalidade visual, em que poderia ser discutido o papel que as imagens, os vídeos

e o próprio *layout* exercem na composição do gênero *blog/vlog*, ou quais seriam (ou deixariam de ser), conforme orientam Rojo e Barbosa (2015), as influências da modalidade sobre a biografia trabalhada no exercício 6, caso fosse apresentada em outro formato, como um texto escrito, por exemplo.

Igualmente, torna-se necessária a exploração da imagem que introduz a unidade, uma vez que em momento algum se sugere uma discussão acerca dos sentidos que ela pode estabelecer com o título do material¹⁹. No que diz respeito à abordagem da diversidade social, é imprescindível que as discussões sejam aprofundadas de modo a propiciar, ainda, o letramento crítico dos estudantes.

Considerações Finais

O presente trabalho teve como objetivo discutir os efeitos retroativos do exame Celpe-Bras sobre o *design* de uma unidade didática elaborada para o percurso formativo em PLA de estudantes pré-PEC-G, edição 2015, em uma IES brasileira. A identificação de tais efeitos do Celpe-Bras na unidade só foi possível por meio do paralelo realizado entre os pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, mais especificamente na integração entre a Multimodalidade e a diversidade social, e da fundamentação teórica do exame.

Como conclusão, podemos afirmar que o efeito retroativo do exame Celpe-Bras se manifestou de maneira majoritariamente positiva (SCARAMUCCI, 2004) no *design* do material avaliado, uma vez que o trabalho com o funcionamento da língua em uso foi priorizado, buscando tornar a apreensão mais significativa para o aprendiz. A presença de textos de diferentes modos (verbais e visuais), bem como da realização dos processos de conhecimento na unidade, conforme apontamos em nossas análises, evidencia como materiais voltados para a preparação de estudantes para o Celpe-Bras, a exemplo do contexto de pré-PEC-G, podem resultar – ainda que não intencionalmente – em instrumentos baseados na Pedagogia dos Multiletramentos. Assim, ainda que existam pontos a serem melhorados, podemos comprovar que a unidade, ao se

¹⁹ A imagem que está na capa da unidade “Aí tem história” é uma imagem em preto e branco, com destaque para alguns elementos coloridos que foram inseridos por meio de montagem (elementos que remetem a objetos fora da época em que se passa a imagem: ao se levar em conta como as pessoas estão vestidas, parece uma imagem datada dos anos 20-40), apresenta um grupo de pessoas sentadas assistindo a uma sessão de cinema, portando óculos, o que sugere que era uma sessão 3D. A imagem pode ser encontrada em: <<http://www.girlsoftwar.com.br/diva-espiritual-gamer-em-cacadores-do-gamer-perdido/>>. Acesso em: 21 jun. 2019, às 18h21min.

orientar pelos pressupostos do exame Celpe-Bras, foi amparada pela Pedagogia dos Multiletramentos, superando a noção tradicionalista de trabalho com a linguagem, de cunho marcadamente situacional e estruturalista (BIZON, 2013).

Acreditamos que esse trabalho tenha cumprido o objetivo proposto, explicitando não só o impacto do exame Celpe-Bras no *design* da unidade didática escolhida, mas, sobretudo, contribuindo para as discussões realizadas em Linguística Aplicada, principalmente no que diz respeito à produção de materiais de PLA que sustentam o percurso formativo dos aprendizes nas instâncias do pré-PEC-G.

Referências

BANDEIRA, D. Material didático: conceito, classificação geral e aspectos de elaboração. In: _____. **Materiais Didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009. p. 13-14.

BIZON, A. C. C. **Narrando o Exame Celpe-Bras e o Convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização**. 2013. 414 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BRASIL. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. **Manual do Examinando** – Versão Eletrônica Simplificada. Brasília, 2012.

_____. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. **Guia de capacitação para examinadores da parte oral do exame Celpe-Bras**. Brasília, 2013.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.) **Multiliteracies**: literacy learning and the design of social features. London: Routledge, 2000.

DELL'ISOLA, R. *et al.* A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003.

DENIS, R. C. **Uma história à introdução do design**. São Paulo: Edgard Blucher, 2000.

DIAS, R.; PIMENTA, S. M. O. Technologies, literacies in English oral communication and teacher education: an empirical study at the university level. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 15, n. 3, p. 711-733, 2015.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas**: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____; SCARAMUCCI, M. V. R.; STRADIOTTI, L. M. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: CRISTÓVÃO, V. L. L.; DIAS, R. (Orgs.). **O livro didático de língua estrangeira**: múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 265-304.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. New York, NY: Cambridge University Press, 2012.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images: the grammar of visual design**. London; New York: Routledge, 2006.

MIRANDA, Y. C. C. **Projeto “Pelo Mundo”**: a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes – Convênio de Graduação. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

PINHEIRO, L. L. S.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito Retroativo e Multimodalidade no ENEM: análise de questões de inglês e espanhol. **SIGNUM: Estudos Linguísticos**, v. 20, n. 1, p. 136-166, 2017.

ROJO, R.; BARBOSA, J. P. Gêneros do discurso, multiletramentos e hipermodernidade. In: _____. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. p. 115 – 146.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

_____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Lingvarum Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCHLATTER, M. **Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional**, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>. Acesso em: 23 jun. 2019.

_____; GARCEZ, P. **Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e Língua Inglesa**. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009. p. 127-172.

SCHOFFEN, J. R. MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, n. 26, p. 271-306, 2016.

THE NEW LONDON GROUP. A Pedagogy of Multiliteracies: designing social futures. **The Harvard Educational Review**, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

WALL, D. Impact and washback in language testing. In: CLAPHAM, C.; CORSON, D. (eds.). **Encyclopedia of language and education**. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 1997. p. 291-302.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**. v. VIII, n. xxx, p. 1 – 14, jul-set 2009.

WIGGINS, G. P.; MCTIGHE, J. **Understanding by design**: Association for Supervision & Curriculum Development. USA: ASCD, 2005.