

ESTUDOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

UM PANORAMA DA ÁREA



ORGANIZADORES
JERÔNIMO COURA-SOBRINHO
NATÁLIA MOREIRA TOSATTI
LILIANE DE OLIVEIRA NEVES
HENRIQUE RODRIGUES LEROY
MARIANA F. VALENTIN DA SILVA

Esta coletânea reúne trabalhos da área de Português como Língua Estrangeira (PLE), uma produção científica de membros do Grupo INFORTEC – Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia, em sua maioria do CEFET-MG. Abordando temas como avaliação, o ensino de PLE para um público em geral e para refugiados, capacitação docente, materiais e recursos didáticos e o exame que confere o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), os artigos refletem os interesses acadêmicos que alunos, professores e pesquisadores demonstram no ensino, na pesquisa e na extensão em PLE. Enfim, trata-se de um livro para aqueles que buscam um *panorama na área de PLE*, para trilhar por caminhos mineiros e transnacionais.

Liliane de Oliveira Neves

Jerônimo Coura-Sobrinho



REALIZAÇÃO E PATROCÍNIO

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-99872-37-6



9 788599 872376



ESTUDOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA UM PANORAMA DA ÁREA

ESTUDOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:

UM PANORAMA DA ÁREA

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

DIRETOR-GERAL

Prof. Flávio Antônio dos Santos

VICE-DIRETORA

Profa. Maria Celeste Monteiro de Souza Costa

CHEFE DE GABINETE

Prof. Henrique Elias Borges

DIRETORA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Profa. Carla Simone Chamon

DIRETOR DE GRADUAÇÃO

Prof. Moacir Felizardo de Franca Filho

DIRETOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Prof. Conrado de Souza Rodrigues

DIRETOR DE PLANEJAMENTO E GESTÃO

Prof. Gray Farias Moita

DIRETORA DE EXTENSÃO E DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO

Profa. Giani David Silva

SECRETÁRIO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL

Luiz Eduardo Pacheco

SECRETÁRIO DE GOVERNANÇA DA INFORMAÇÃO

Ulisses Cotta Cavalca

SECRETÁRIA DE POLÍTICAS ESTUDANTIL

Márcia Cristina Feres

SECRETÁRIA DE REGISTRO E CONTROLE ACADÊMICO

Marina Conceição Moreira da Silveira

SECRETÁRIO DE RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Prof. Jerônimo Coura-Sobrinho

ORGANIZADORES

Jerônimo Coura-Sobrinho
Natália Moreira Tosatti
Liliane de Oliveira Neves
Henrique Rodrigues Leroy
Mariana F. Valentin da Silva

ESTUDOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:

UM PANORAMA DA ÁREA



Belo Horizonte
2017

© 2017, Os autores
© 2017, CEFET-MG

Todos os direitos reservados e protegidos. Proibida a reprodução total ou parcial, sob quaisquer meios, sem autorização expressa dos editores.

CONSELHO EDITORIAL

Profa. Dra. Alcione Gonçalves (editora-chefe)

Profa. Dra. Paula Renata Melo Moreira

Prof. Dr. Antônio Augusto Braighi Andrade

Profa. Dra. Maria Adélia da Costa

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jerônimo Coura-Sobrinho

DIAGRAMAÇÃO

Mariana F. Valentin da Silva

COORDENAÇÃO DE TEXTOS

Liliane de Oliveira Neves

IMAGENS DA CAPA

Harryarts / Freepik

C397e Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG

Estudos em português como língua estrangeira: um panorama da área
/ Organizadores: Jerônimo Coura-Sobrinho ... [et al.]. - Belo Horizonte:
CEFET-MG, 2017. -
335 p; il.

Inclui referência.

ISBN: 978-85-99872-37-6

1. Língua portuguesa – Brasil – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros .
I. Coura-Sobrinho, Jerônimo. II. Título.

CDD: 469.8

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca - Campus I/CEFET-MG
Bibliotecário: Wagner Oliveira Braga - CRB/6-3261

CEFET-MG (Campus I)
Av. Amazonas, 5.253, Nova Suiça
Belo Horizonte-MG, Brasil
Tel. +55 (31) 3319-7000
www.cefetmg.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Jerônimo Coura-Sobrinho

Liliane de Oliveira Neves

9

PREFÁCIO

Henrique Rodrigues Leroy

Mônica Baêta Neves Pereira Diniz

11

PARTE 1

REFLEXÕES INICIAIS

AVALIAÇÃO: ASSIDERE OU VALERE?

Corina Alves Farinha

Neide Maria Lages Araújo

15

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA DESESTRANGEIRIZAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

Amílcar Figueiroa Peres dos Santos

33

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA REFUGIADOS: INSERÇÃO SOCIAL EM CONSONÂNCIA COM O INTERCULTURALISMO

Júnia Moreira da Cruz

45

PARTE 2

CAPACITAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM PLE

PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Rafaela Pascoal Coelho

59

AVALIAÇÃO EM CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE PLA: O ENSINO BASEADO EM TAREFAS

Mônica Baêta Neves Pereira Diniz

Rafaela Pascoal Coelho

77

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA REPÚBLICA
DOMINICANA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Paula Serelle Macedo

101

PARTE 3
MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS EM PLE

A LITERATURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Luiz Prazeres

Regina L. Péret Dell'Isola

119

ESTADO DA ARTE: A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NO ENSINO DE PLE: A PROPOSTA DO
LIVRO DIDÁTICO E SEU USO PELO PROFESSOR

Fernanda Ricardo Campos

125

ANÁLISE DA (DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DO GÊNERO FEMININO NO
LIVRO DIDÁTICO TERRA BRASIL CURSO DE LÍNGUA E CULTURA

Fernanda da Silva Antonio

147

MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA E
SUA RELAÇÃO COM O EXAME CELPE-BRAS

Naveen Kumar Jha

165

ASPECTOS CULTURAIS BRASILEIROS EXPRESSOS NO LIVRO "TERRA BRASIL"

Luan Alison Cardoso de Carvalho

183

A AUTENTICIDADE EM UNIDADES DIDÁTICAS DO PORTAL DO PROFESSOR DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Mariana Dutra de Carvalho Lopes

201

AS ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO DO PPPLE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A
AVALIAÇÃO BASEADOS EM TAREFAS

Everton Luiz Franken

Liliane de Oliveira Neves

213

PARTE 4
O CELPE-BRAS EM ANÁLISE

ENQUADRAMENTO TEMÁTICO NA PARTE ORAL DO EXAME QUE CONFERE O CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (CELPE-BRAS)

Liliane de Oliveira Neves

Mahulikplimi Obed Brice Agossa

Jerônimo Coura-Sobrinho

233

AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL NO CELPE-BRAS: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DO ENTREVISTADOR

Izabel Cristina Silva Diniz

249

A AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA ORAL - VALIDADE E CONFIABILIDADE NA INTERAÇÃO ENTRE EXAMINADORES E EXAMINANDO

Cléber Lessa de Moura

Gláucio G. M. Fernandes

273

AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL NO EXAME CELPE-BRAS: O CASO DAS DISCREPÂNCIAS

Augusto da Silva Costa

293

FATORES DE SUCESSO NO DESEMPENHO DE ALUNOS AFRICANOS FRANCÓFONOS DO PEC-G NO EXAME CELPE-BRAS ENTRE 2009 E 2013

Isabel Cristina Moreira de Aguiar

311

ORGANIZADORES E AUTORES

328



APRESENTAÇÃO

Instituição que, juntamente com tantas outras, compõe a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Brasil - iniciada em 1909, com a criação de 19 escolas de Aprendizes e Artífices, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) oferta cursos em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior. Além dos cursos na área das engenharias, o CEFET-MG tem atuação significativa na área de Letras (na graduação e na pós-graduação).

Na área das Letras, o CEFET-MG atrai cada vez mais alunos interessados em Português Língua Estrangeira (PLE) tanto para a realização de pesquisas no âmbito da iniciação científica, do mestrado ou do doutorado, quanto para a atuação como docentes ou desenvolvedores de material didático. De 2012 a 2016, a oferta de três disciplinas (tópicos especiais) no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens (POSLING) ampliou sobremaneira a produção de artigos sobre PLE, no âmbito do Grupo INFORTEC - Núcleo de Pesquisa em Linguagem e Tecnologia, que conta com a participação de investigadores (professores, alunos de pós-graduação e de graduação) do CEFET-MG e de outras instituições. O INFORTEC, grupo cadastrado no Diretório de Grupos de Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 1998, congrega a maioria dos autores dos textos reunidos neste livro. Outros textos também produzidos no final das mencionadas disciplinas já foram publicados em livros, periódicos ou anais de eventos acadêmicos nacionais e internacionais, mostrando o crescimento da área de PLE na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em consonância com crescimento observado nas universidades do País.

O livro *ESTUDOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM PANORAMA DA ÁREA* está organizado em quatro partes, que refletem não apenas as temáticas dos artigos nele reunidos assim como as áreas de interesse dos investigadores do INFORTEC.

A PARTE 1 (*Reflexões iniciais em PLE*) contém três artigos que vão de uma discussão sobre abordagens de avaliação, passando pela estrangeirização do ensino da Língua Portuguesa e chegando ao ensino de Português para imigrantes em situação de vulnerabilidade social. A PARTE 2 (*Capacitação para a Docência em PLE*), também com três artigos, reflete algumas preocupações acerca da capacitação docente para atuação na área de PLE e descreve uma experiência docente no exterior, em atendimento à demanda de estudantes de Português na República Dominicana. A PARTE 3 (*Materiais e Recursos Didáticos em PLE*), com sete artigos, debruça-se sobre a questão da produção de materiais e recursos didáticos para o ensino de PLE, mostrando o que se tem feito e o que há por fazer na área. Finalizando o livro, a PARTE 4 (*O Celpe-Bras em análise*) contém cinco artigos que tratam do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, importante instrumento de difusão da Língua Portuguesa, em especial da avaliação da proficiência oral e dos impactos que o exame pode ter na vida de candidatos ao Programa de Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G).

Os artigos aqui reunidos refletem também as frentes de trabalho que alunos, professores e pesquisadores do CEFET-MG estão empreendendo na área do ensino, da pesquisa e da extensão em PLE: capacitação de docentes, análise e produção de materiais e recursos didáticos, oferta de cursos para grupos específicos (em especial para imigrantes) e avaliação de proficiência.

Desejamos boa leitura a todos.

Jerônimo Coura-Sobrinho

Liliane de Oliveira Neves

PREFÁCIO

O presente livro *ESTUDOS EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: UM PANORAMA DA ÁREA* que se descortina para todos nós, leitores, especialistas (ou não) e curiosos desta eminente área, abre-nos, de uma só vez, possibilidades várias de passeios por suas veredas diversas. Esta obra assemelha-se a uma caminhada que podemos realizar, não apenas por terras mineiras, como também por territórios transnacionais. Veredas que se transpõem e vão além das fronteiras não somente físicas como também do conhecimento humano. Se enveredarmos pela primeira travessia sugerida, caminharemos por terrenos da avaliação, da estrangeirização e da justíssima e necessária inclusão dos imigrantes em situação de vulnerabilidade social. Caso tomemos a segunda travessia apontada, caminharemos por terras não menos interessantes como formação de professores e relatos de experiência da área, em terras transnacionais. Se quisermos nos debruçar sobre trilhas outras neste imenso e variado “ser tão” de estudos e descobertas em PLE, alcançaremos o criativo e produtivo campo da feitura dos materiais didáticos para o ensino de PLE. Já se optarmos pela quarta travessia indicada, trilharemos o caminho do Exame Celpe-Bras e de seus efeitos no que concerne à proficiência oral e ao seu impacto na vida dos estudantes candidatos ao Programa de Estudantes Convênio-Graduação (PEC-G) e todos os demais que venham a prestar o exame em apreço.

Destarte, frentes diversas de trabalhos de alunos, professores e pesquisadores do CEFET-MG estão reunidas pelos organizadores, arquitetos de todas essas possíveis veredas acadêmicas, neste livro-sertão que ora anseia por ser percorrido e explorado por todos vocês, queridos leitores, enfim, por todos nós. Cada artigo-vereda aqui escrito pretende refletir e espelhar, por meio de suas idiossincráticas linguagens e presentes no espaço de um mesmo sertão-livro, possibilidades diversas de outras trilhas, debates e pesquisas, visando sempre o crescimento e fortalecimento desta área de Português Língua Estrangeira que, para nós, é tão excelsa e preciosa!

Desejamos que este nosso primeiro livro tenha o cheirinho do pão de queijo recém-assado e o sabor do “Romeu e Julieta” com queijo fresco ou curado, e do Serro, de preferência.

Que se imiscua ao conhecimento do latente, premente e presente público leitor, bem como mostre aos nossos sempre alunos estrangeiros que chegam, que ficam, que vão, que nós somos assim: meio quietinhos, caladinhos, mas trabalhamos todo o tempo; e muito. E o fruto desse trabalho é hoje trazido à luz, da forma mais querida possível: um livro que inaugura uma nova e linda fase cefetiana: a do despontar da nossa produção acadêmica, nossas árduas horas de docência e tão profícuas pesquisas dentro do pequeno, mas empenhado grupo INFORTEC/CEFET-MG.

Uns professores aqui, outros ali; alguns estudantes (futuros professores) acolá; mas sempre entrosados e imiscuídos no universo do português, língua-mãe, mãe de variedades outras e de nossas próprias variedades, mãe de nossa mineiridade tão querida, tão falada, tão praticada nos pátios, nas salas, nas merendas das reuniões, nas mensagens trocadas entre coordenador e seus pupilos, entre mestres e aprendizes, que afinal, somos todos nós, neste universo tão lindo que é o português nosso e do outro, que nós aprendemos a gostar.

Que possamos seguir sempre nesse mesmo diapasão e com diálogos profícuos acerca do seu, do nosso português hodierno, dirigido a esse público tão diverso e não falante do português como língua materna.

Boa travessia por estas infindáveis e intermináveis veredas. Esperamos, como bons mineiros, que este “livro-ser tão” cefetiano quanto infortequiano possa servir de cotejo a futuros trabalhos na área e, quiçá, possa ser citado por “ocês tudim”! Porque um bom mineirês não poderia faltar!

Henrique Rodrigues Leroy (UNILA/INFORTEC)

Mônica Baêta Neves Pereira Diniz (INFORTEC)

PARTE 1

REFLEXÕES INICIAIS



AVALIAÇÃO: ASSIDERE OU VALERE?

Corina Alves Farinha¹
Neide Maria Lages Araújo²

1. INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea, em quase todos os seus segmentos, recorre a processos avaliativos. Avalia-se o governo, o atendimento ao consumidor, o profissional, a educação, os educadores, os educandos e as instituições e inúmeras podem ser as consequências advindas da adoção de uma abordagem avaliativa sobre os envolvidos no processo. As avaliações, os exames avaliativos, trazem tanto benefícios quanto desafios sociais, econômicos, éticos e culturais. Tal quadro suscita uma reflexão mais atenta de toda a sociedade, principalmente da comunidade educacional, pelo seu comprometimento social e político no processo de ensino e aprendizagem com destaque para a Educação Superior.

Comumente, a avaliação é vista como um processo habitual, podendo ser apresentada de várias formas, em exames orais e/ou escritos com questões objetivas e/ou discursivas, levando a reflexão sobre a existência de uma definição consensual. Martins, Racilan e Souza (2013, p.193) salientam a relevância da avaliação como um instrumento no ambiente educacional por: “[...] descrever, coletar, documentar, pontuar e interpretar informações sobre a aprendizagem de um estudante ou de um grupo de estudantes” além de influenciar o seu desenvolvimento.

Aprender e avaliar são etapas do processo de ensino-aprendizagem que mediante reflexão do pensar e do fazer docente, pode gerar o aprimoramento do processo, que interessa tanto aos gestores da escola, no tocante ao desempenho do aluno e à posição da escola num ranking divulgado na mídia,

¹ corina.farinha@gmail.com

² neidelages@yahoo.com.br

quanto pelo governo ao apresentar estatísticas voltadas à comprovação do alcance de metas educacionais estabelecidas por órgãos mundiais e este fato pode ser considerado um efeito retroativo da avaliação.

Apresenta-se ainda, como um desafio no processo de avaliação, a fase de preparação dos estudantes para os exames nacionais que possibilitam o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, tais como a Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras; o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio e o ENADE - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes. Notadamente, a avaliação exerce um importante papel social, pois contribui para a ascensão dos indivíduos em dois tipos de escalas: a educacional e a profissional.

Este estudo emerge de debates realizados em sala de aula, no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens, na disciplina Seminários de Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens: avaliação de proficiência em português como língua estrangeira. Nos estudos verificou-se a existência de categorias consideradas fundamentais, pelos estudiosos do tema, para atribuir proficiência na avaliação em Português como L2.

Particularmente, os elementos centrais para construção de uma avaliação, tais como o próprio conceito e os construtos que a subsidiam - praticidade, confiabilidade, autenticidade, validade e efeito retroativo segundo Hühges (2003) e Brown (2010) tornam a avaliação um instrumento fundamental no processo ensino-aprendizagem.

Muito embora, tais construtos sejam relativos à proficiência de L2, os mesmos podem ser transpostos aos diversos contextos de avaliação educacional. Dessa maneira, buscou-se problematizar o processo avaliativo no contexto sala de aula, tendo como pano de fundo os estudos de Arthur Hühges, M Racilian, A.C. S. Martins e V.V. S. Souza e, num brevíssimo histórico, os exames nacionais de avaliação que visam, avaliar a competência do estudante para o ingresso no mercado de trabalho, no ensino superior e, posteriormente, aferir

o aprendizado por ocasião da conclusão do curso.

Por meio de um estudo exploratório-descritivo pretendeu-se responder ao seguinte questionamento: Quais as práticas adotadas pelos docentes no trabalho de avaliação? A hipótese de trabalho é a de que, os docentes tendam a não recorrer aos construtos relacionados à proficiência realizando o processo avaliativo num padrão clássico visando à promoção ou a retenção do estudante.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. A CONCEPÇÃO DO CELPE-BRAS, ENEM E ENADE: EFEITO RETROATIVO NA EDUCAÇÃO?

Nos últimos trinta anos, devido às mudanças científicas e tecnológicas mundiais, um novo paradigma produtivo e educacional foi instaurado: o tecnológico. Nesse contexto, os trabalhadores passaram a ser avaliados sob o enfoque da competência, da mobilização de saberes em uma dada situação. A escola, instituição que forma tanto para o mundo do trabalho quanto para a vida, precisou adequar-se. Até ali, os exames avaliativos eram subsidiados por uma visão tradicional, promoção ou retenção do aluno, não contemplavam um saber contextualizado. Formava-se e avaliava-se para um trabalho repetitivo num modelo fordista-taylorista de produção, numa abordagem da qualificação profissional na qual os saberes sistematizados e atestados pelos diplomas eram considerados suficientes.

No entanto, as transformações que a sociedade contemporânea vem sofrendo desde as últimas décadas do século XX até hoje, expuseram o esgotamento dos modelos de produção rígido, pautados na ótica do consumo de massa e de um trabalhador executando tarefas prescritas. A inserção de novas tecnologias tornou o maquinário universal, produzindo diferentes tipos de produtos. O trabalho passou a prescindir da capacidade inventiva e participativa do trabalhador, para aperfeiçoar e corrigir defeitos, técnicas e métodos do processo de desenvolvimento de um produto ou serviço. Os saberes es-

colarizados, sistematizados e atestados continuaram importantes, porém, as atitudes e comportamentos do trabalhador frente às diferentes situações de trabalho, ganharam relevância.

A inserção do modelo de produção flexível provocou mudanças de base técnica e organizacional do trabalho e, nele, emergiu o modelo da competência no qual os saberes são analisados sob três aspectos: saber escolarizado, saber fazer (experiência adquirida nos mais diversos ambientes) e saber-ser relativo a atitudes e comportamentos do trabalhador perante aos eventos. Os saberes sistematizados devem ser contextualizados e - não repetitivos, reproduzidos estaticamente - atestados por meio da mobilização dos saberes (FARINHA, 2009). As novas tecnologias passaram a exigir do indivíduo novas capacitações e, portanto, é função da escola garantir certo número de saberes (ARAÚJO, 2010).

Nesse contexto, os exames avaliativos desempenham um papel ainda mais central. No Brasil, desde 1998, o exame Celpe-Bras certifica a proficiência em português como língua estrangeira. Aceito nacional e internacionalmente, possibilita o ingresso de alunos e profissionais estrangeiros em instituições de ensino e em empresas. Por sua vez, os exames ENEM (1998) e ENADE (2004) tornaram-se mecanismos de promoção dos estudantes, no acesso e conclusão do ensino superior em todo o país.

Frente a essas colocações é desejável e necessário compreender historicamente a origem da concepção das avaliações nacionais no Brasil (FERRETTI, 2009) a fim de se compreender o processo da avaliação no cenário atual.

2.2. EXAME PARA CERTIFICAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS - CELP-BRAS

O Cep-Bras é o certificado brasileiro oficial de proficiência em português como língua estrangeira, outorgado pelo Ministério da Educação – MEC,

desde 1998. Aplicado no Brasil e em outros países, avalia o aluno estrangeiro na parte escrita e oral na compreensão da fala, a pronúncia, a fluência, o domínio de vocabulário e das estruturas para interagir em Língua Portuguesa. A proficiência é entendida como o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Uma única prova certifica diferentes níveis de proficiência. O exame é aceito por empresas, universidades bem como, na validação de diplomas de estrangeiros que desejam trabalhar no Brasil.

2.3. EXAME NACIONAL DE ENSINO MÉDIO – ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil – MEC. Foi criado em 1998, inicialmente, com o objetivo de avaliar o sistema de ensino adotado no Brasil. Posteriormente, lhe foi dado o propósito de avaliar o desempenho do estudante ao fim do ensino médio, contribuindo para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade. Em 2009, foram implantadas mudanças no ENEM que passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para ingresso nas IES – Instituições de Ensino Superior em todo o país, contribuindo, assim, para a democratização do acesso ao ensino superior.

2.4. EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES - ENADE

A avaliação dos cursos superiores, ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes é componente curricular obrigatório, com registro no histórico escolar dos discentes de nível superior. O ENADE avalia três instâncias simultaneamente: aluno, curso e instituição. Dessa forma, afere o desempenho dos estudantes quanto aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, diagnosticando o desenvolvimento de competências do aluno, sua percepção da instituição e conhecimentos sobre aspectos gerais e específicos de conteúdo tratados no curso.

2.5. UM BREVE APORTE SOBRE O CONSTRUTO AVALIAÇÃO

A disciplina Seminários de Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens: avaliação de proficiência em português como língua estrangeira teve por objetivo refletir sobre avaliação em geral e, em especial, sobre avaliação de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros.

Proficiência de acordo com Scaramucci (2004), à primeira vista associada a exames e interesses teóricos a avaliação, pode ser vista como o resultado da aprendizagem, uma meta, definida em termos de objetivos ou padrões de interesse de professores, administradores, elaboradores de currículos, construtores de testes, pesquisadores, pais e alunos. Para a autora, a proficiência está relacionada a outras variáveis tais como: contexto, aprendizagem, características, condições de aprendizagem e ao próprio processo de aprendizagem. Dessa forma, objetivos e padrões são os critérios para avaliar a proficiência, o desempenho efetivo, de um indivíduo ou um grupo de indivíduos.

A análise dos níveis iniciais e finais da proficiência é fundamental para o estabelecimento de programas de ensino, de avaliação de abordagens ou metodologias e a adoção de um conceito de proficiência é central para orientar decisões. Para Scaramucci (2004) a proficiência é um construto teórico, meta para um ensino-aprendizagem contemporâneo e significa domínio, conhecimento, saber uma língua; capacidade de usar a competência.

A avaliação, segundo Demo (2004), é uma atividade cotidiana, corriqueira utilizada de acordo com o local e a ocasião. Porém, não há uma única forma de avaliar ou uma definição que seja consensual. O conceito e função da avaliação estão intimamente relacionados às concepções de ensino e aprendizagem e dizem respeito ao processo de observar a aprendizagem, de descrever, coletar, documentar, pontuar e interpretar informações sobre a aprendizagem de um estudante ou de um grupo de estudantes. Conforme afirmam Martins, Racilan e Souza (2013, p. 193) “Avaliação é um elemento crucial do trabalho de qualquer professor; pode influenciar de maneira determinante o

desenvolvimento dos alunos e é uma das mais poderosas forças propulsoras da aprendizagem.”

Etimologicamente, a palavra Avaliação deriva do latim *valere*, corresponde ao entendimento de forte, vigoroso, valoroso subsidiando a visão tradicional, como um instrumento para determinar a promoção ou a retenção de alunos. Numa perspectiva de maior proximidade, de sentar-se junto, em inglês *assessment*, é originado do radical latino *assidere*. Para Martins, Racilan e Souza (2013, p.193) “Avaliação é um episódio no processo de aprendizagem por meio do qual o professor procura compreender o progresso do aprendiz com o próprio aprendiz” e de acordo com a função, uma avaliação pode ser diagnóstica, formativa e somativa. No começo de um curso, é possível aplicar uma avaliação diagnóstica para detectar pré-requisitos, conhecimentos e habilidades trazidos pelos alunos. Assim, para esses autores, a coleta de informações sobre o modo como o aluno entende e aplica o conhecimento aprendido, ou seja, para avaliar o desempenho de tarefas significativas para o aluno, recorre-se a avaliação formativa. Para comprovar a eficácia de programas educacionais ao fim de um período letivo avaliando o que foi aprendido até determinado ponto do processo de ensino, aplica-se uma avaliação somativa.

Hüghes (2003) indica cinco princípios de avaliação da linguagem, praticidade, confiabilidade, validade, autenticidade e efeito retroativo, aplicáveis a qualquer tipo de avaliação que podem e devem ser aplicados aos testes formais. Praticidade refere-se aos aspectos lógicos que envolvem o fazer, aplicar e pontuar o instrumento de avaliação. O princípio da praticidade inclui custos, o tempo gasto para desenvolver o teste e administrá-lo, facilidade de reportar os resultados. Um teste que não cumpra esses critérios é impraticável. Um teste é prático quando se mantém dentro de um limite orçamentário; completado pelo testado dentro de um tempo apropriado; possui direções e informações claras; utiliza, apropriadamente, dos recursos humanos disponíveis e não excede os recursos materiais disponíveis, considera o tempo e o esforço envolvido em ambos os elementos, design e pontuação.

Ainda Hühges (2003) indica que confiabilidade de um teste pode ser verificada ao se aplicar o mesmo teste para o mesmo aluno em ocasiões distintas, e o teste implicar em resultados relevantes. Um teste confiável é consistente no que se refere às condições estabelecidas pelos administradores; fornece direções claras para pontuação/avaliação; possui rubricas uniformes para pontuação/avaliação; leva a uma aplicação consciente das rubricas pelo avaliador; não contém tarefas ambíguas para o examinando. Alguns fatores podem contribuir para a não-confiabilidade de um teste, levando-se em conta o aluno, a pontuação, a administração e o próprio teste.

A confiabilidade relacionada ao aluno envolve as doenças temporárias, fadiga, um dia ruim, ansiedade e outros fatores, físicos ou psicológicos, os quais podem levar a um desvio de pontuação/nota que foge ao esperado. Pode-se incluir a esses fatores a falta de prudência e atenção por parte dos examinandos. Outro elemento para medir a confiabilidade é a pontuação que pode ser afetada por erros humanos, a subjetividade e as distorções. Erros podem estar relacionados à falta de aderência ao critério de pontuação, inexperiência, falta de atenção ou distorções. Pode haver ainda, falta de clareza frente aos critérios de pontuação, de cuidado, atenção e fadiga. As condições ambientais, tais como barulho da rua durante a atividade de compreensão, iluminação, temperatura, a qualidade do material fotocopiado e das mesas e cadeiras nas quais o teste será aplicado. Todos esses elementos são geradores de não confiabilidade.

Salienta Hühges (2003) que, muitas vezes, o teste pode causar erros de mensuração. Testes com itens de múltipla escolha devem ser cuidadosamente desenvolvidos buscando incluir um número de características que o resguardará da não confiabilidade. Os itens precisam ter certo grau de dificuldade, distratores precisam ser bem estabelecidos e os itens precisam ser distribuídos, tornando o teste confiável. Um cuidado deve ser tomado com os testes subjetivos que requerem julgamento por parte do professor para determinar se as respostas são corretas ou não. A não confiabilidade do teste

pode se dar por itens ambíguos ou sem uma resposta correta, muitos itens num mesmo teste, o tempo que não é apropriado para o desenvolvimento do teste, o barulho dentro e fora da sala.

A Validade é critério complexo e importante para um teste efetivo. Messick (1989 apud BROWN, ABEYWICKRAMA, 2010, p.29) reconhecido especialista nesse critério, definiu Validade como um julgamento avaliativo do teste quanto à sua adequação e à apropriação das influências e das ações que o norteiam. Assim, um teste Válido deve medir exatamente o que é proposto; não mede variáveis irrelevantes ou contaminadas, conta com evidências empíricas, envolve desempenhos que provam os critérios do teste objetivo; oferece informações úteis e significativas sobre a habilidade do examinando e é apoiado por argumentos. Não há medida final e absoluta para a Validade, mas muitas evidências podem ser observadas como apoio. O teste mede a desempenho de acordo com o que está sendo testado? O teste mede se o aluno tem alcançado e estabelecido as metas e os níveis de competência?

Evidências relacionadas aos critérios de Validade dizem respeito ao conteúdo, ao critério, ao construto, à validade consequencial (impacto) e validade de face. Para identificar evidências relacionadas ao conteúdo é preciso definir, no teste, o que será medido e se o examinando desenvolve o que foi proposto pelo teste. Os professores devem se certificar de que seus testes tenham validade de conteúdo, examinando se esses estão direcionados ao objetivo proposto e se eles testam diretamente.

A Validade relacionada ao critério pode ser verificada em uma avaliação de sala de aula feita pelo professor. As evidências relacionadas ao critério é melhor demonstrada através de uma comparação dos resultados da avaliação com os resultados de alguma outra medida independente. No caso de avaliação oral, os resultados da avaliação devem ser comparados com outras avaliações, possivelmente testes produzidos por um livro que medem o mesmo grau de proficiência. A evidência relacionada ao construto diz respeito ao teste contemplar o construto teórico que foi previamente definido. Construto

é qualquer teoria, hipótese ou modelo que tente explicar um fenômeno em um universo de percepção. A validade consequencial Impacto contém todas as consequências de um teste, incluindo a precisão em medir os critérios pretendidos, se efeito na preparação dos examinandos e as consequências sociais na interpretação e uso de um teste. Impacto referente ao critério Validade consequencial e abrange as muitas consequências da avaliação, ante e depois da administração dos testes. Uma faceta da Validade Consequencial é o fato de aluno ver a avaliação como justa, relevante e de uso para o desenvolvimento da língua, o que também tem sido chamado de Validade de Face. Trata-se da maneira como um teste se apresenta e a como ele mede o conhecimento e as habilidades que ele propõe medir. Isso é baseado em um julgamento subjetivo dos examinandos, de quem administra e dos observadores dos testes. Neste critério são considerados como os examinando ou os administradores percebem intuitivamente um instrumento. A percepção do aluno sobre um teste é significativa para avaliação em sala de aula pelo fato de poder afetar o desempenho, a confiabilidade do aluno. O critério Efeito Retroativo é uma faceta consequente da validade e diz respeito aos efeitos que os testes tem no ensino e aprendizagem.

3. METODOLOGIA

Este estudo, de caráter exploratório e descritivo, de abordagem quantitativa, buscou analisar as práticas avaliativas de docentes de ensino superior, em duas Instituições de Ensino Superior - IES. A hipótese dessa investigação foi a de que os docentes tendem a não recorrer aos construtos relacionados à proficiência realizando o processo avaliativo num padrão clássico visando à promoção ou a retenção do estudante.

Dentre as características dos estudos exploratórios, segundo Marconi e Lakatos (2010), estão formulação de problemas, o desenvolvimento de hipóteses, com a finalidade de ampliar a familiaridade do pesquisador com um

ambiente, fato ou fenômeno, favorecer pesquisa futura, ou ainda modificar e clarificar conceitos; possui caráter representativo sistemático com procedimentos de amostragem flexíveis. Características estas estão congruentes aos propósitos deste trabalho.

Diante do objetivo proposto, optou-se por utilizar a abordagem quantitativa, com a aplicação de procedimentos estatísticos, a fim de interpretar os dados, indicar com precisão os resultados e favorecer as inferências de análise (VERGARA, 2009). Destaca-se que uma pesquisa de abordagem quantitativa de acordo com Gonçalves e Meirelles (2004) busca ainda, identificar o nível de conhecimento, as opiniões, as impressões, os hábitos e os comportamentos, a partir da totalidade das respostas dos indivíduos que na interação com o seu sistema social são influenciados por este.

Para coletar os dados da pesquisa, foi adotada a técnica do questionário estruturado, em uma ordem previamente definida, em formato de alternativa fixa. Foram apresentadas aos respondentes 15 afirmativas para que manifestassem o seu grau de conhecimento e aplicação dos conceitos relativos a avaliação da aprendizagem discente, por meio de uma escala de 5 pontos, de natureza paramétrica ou intervalar, com alternativas que variaram de “Desconheço e aplico” a “Conheço e não aplico”. O propósito foi identificar o conhecimento e aplicação pelos docentes de duas IES, uma pública e outra privada, dos construtos relacionados ao processo avaliativo de aprendizagem, em seus aspectos conceituais.

Durante o processo de levantamento dos dados quantitativos, realizado no período de 09/12/2014 a 22/12/2014, os docentes foram abordados nas IES participantes, em sua maioria na sala dos professores, no horário inicial das aulas, orientados sobre a pesquisa e convidados a responder às questões. Os questionários aplicados e recolhidos nesse período corresponderam à totalidade de 41 docentes participantes da pesquisa.

No tratamento dos dados quantitativos, foi utilizada a estatística descritiva simples, por meio da análise univariada, para apurar a distribuição de

frequência das respostas e, posteriormente, buscou-se estabelecer medida de posição (média), para observar as características e o grau de semelhança ou diferença entre as respostas às questões do instrumento de pesquisa. Os dados coletados nesta pesquisa foram tratados com o auxílio da ferramenta *Microsoft Excel*, pautados em estatística descritiva, com análise conciliada ao objetivo do estudo.

4. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Em resumo, com base na amostra pesquisada, percebeu-se que em termos demográficos, a maior parte dos docentes entrevistados pertence ao gênero masculino, encontra-se na faixa etária de 31 a 35 anos e o mesmo percentual (26,8%) na faixa acima de 46 anos de idade, e detém experiência profissional docente entre 6 e 10 anos. No que se refere ao tempo dedicado à elaboração de uma prova, a maior parte dos professores respondeu despendido entre 2 a 3 horas nesse trabalho (TAB.1).

TABELA 1 – RESUMO DOS DADOS DEMOGRÁFICOS

Dados Demográficos	Categoria	Percentual
Gênero	Masculino	63,4%
Faixa Etária	31 a 35 anos e mais de 46 anos	26,8%
Experiência Docente	6 a 10 anos	34,1%
Tempo de Elaboração de prova	2 a 3 h	43,9%

Fonte: Dados coletados da pesquisa

Os resultados da pesquisa (TAB. 2) indicam as práticas mais frequentes no processo de avaliação da aprendizagem e o índice de aplicação dos construtos descritos levam a refletir sobre a realidade desse processo. Aspectos relacionados a Confiabilidade (Q4), a importância de se avaliar por período, em Avaliação Somativa (Q9); a preocupação com o Efeito Retroativo de uma avaliação (Q13) e a compreensão do Conceito Tradicional de uma avaliação

(Q14) e o entendimento da avaliação como elemento central para o aprendizado do aluno (Q15) evidenciam-se como aqueles que necessitam ser mais trabalhados pois os resultados apontam índices inferiores a 50%, ou seja, menos da metade dos docentes demonstrou conhecer e aplicar esses conceitos os quais conduzem à eficiência do processo avaliativo.

Salienta-se que para melhor entendimento dos dados foram identificados, neste artigo, os construtos na tabela a seguir.

TABELA 2 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA DE ACORDO COM O CONHECIMENTO E APLICAÇÃO DOS CONSTRUTOS DA AVALIAÇÃO

Nº	Questão / Construto	Desconhece e aplica	Desconhece e não aplica	Conhece e sempre aplica	Conhece e às vezes aplica	Conhece e não aplica	Total
1	Importância tempo e esforço empregados. PRATICIDADE	1	3	25	10	2	41
2	Facilidade em pontuar as questões. PRATICIDADE	0	0	30	9	2	41
3	Discute os resultados com os alunos. PRATICIDADE	0	0	30	10	1	41
4	Considera aspectos físicos e psicológicos, ambiente e mobiliário implicam no desempenho. CONFIABILIDADE	1	7	10	17	6	41
5	Considera os aspectos subjetivos da correção nos resultados. CONFIABILIDADE	0	2	22	14	3	41
6	Pensa em questões linguagem acessível, tópicos relevantes, contexto, tarefas reais. AUTENTICIDADE	0	0	28	13	0	41
7	Consegue verificar se o aluno responde ao que foi ensinado, cumprindo metas e níveis de competência. VALIDADE	0	0	31	9	1	41

8	Prepara o aluno para a prova. FUNÇÃO FORMATIVA	0	0	23	12	6	41
9	A prova prepara o aluno para o domínio do conteúdo visando o ENADE. FUNÇÃO SOMATIVA	0	4	12	15	10	41
10	Após a prova reflete sobre as consequências na prática de ensino. EFEITO RETROATIVO	0	1	29	10	1	41
11	Reconhece a influência da prova na aprendizagem. EFEITO RETROATIVO	1	2	26	9	3	41
12	No início do semestre detecta o que o aluno já conhece. FUNÇÃO DIAGNÓSTICA	1	1	23	14	2	41
13	Procura compreender o aprendizado com o próprio aluno, sentando e conversando com ele. PERSPECTIVA ASSIDERE	0	1	15	17	8	41
14	Reconhece a avaliação como instrumento de promoção ou retenção do(s) estudante(s). PERSPECTIVA VALERE	1	7	13	17	3	41
15	Reconhece a avaliação como força propulsora da aprendizagem. CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO	1	1	20	16	3	41
	MÉDIA: CONHECIMENTO E PRÁTICA DOS CONSTRUTOS	0,4	1,9	22,5	12,8	3,4	Total 41
	MÉDIA EM %: CONHECIMENTO E PRÁTICA DOS CONSTRUTOS	0,9%	4,6%	53,0%	31,2%	8,24%	100%

Fonte: Dados coletados da pesquisa

A questão proposta neste estudo exploratório buscou identificar o conhecimento e as práticas adotadas pelos docentes no trabalho de avaliação. A hipótese de trabalho concebeu que os docentes tenderiam a não recorrer aos construtos relacionados à proficiência, realizando o processo avaliativo num padrão clássico visando promoção ou retenção do aluno. Os resultados

indicam que a hipótese foi parcialmente refutada. Quanto ao conhecimento e aplicação dos construtos, em média 22,5 docentes, ou seja, 53% conhecem e sempre aplicam os construtos. A perspectiva *Valere* na avaliação é adotada por 13 professores 31,7%.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões que deram origem a este trabalho partiram das discussões na disciplina Seminários de Tópicos Especiais em Estudos de Linguagens: avaliação de proficiência em Português Língua Estrangeira no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos de Linguagens do CEFET-MG. Um dos objetos de estudo da disciplina foram os conceitos subjacentes às diversas abordagens sobre avaliação que podem ser transpostos a outras áreas do saber. Ao problematizar a realidade docente, quanto às concepções e funções da avaliação, questionou-se sobre as consequências que os exames avaliativos podem incidir no ensino e aprendizagem de todos os envolvidos neste processo, tais como, docentes, discentes, pais, gestores, a sociedade em geral.

Cientes dos impactos em torno do conhecimento e aplicação dos construtos estudados bem como, dos benefícios e desafios advindos do comprometimento docente com a Educação realizou-se este estudo de caráter exploratório, descritivo e quantitativo. Categorizando-se os construtos, construiu-se um questionário, com uma escala que buscou identificar o conhecimento e aplicação desses construtos pelos sujeitos de pesquisa.

Inicialmente, pressupôs-se a tendência dos docentes em não adotar os construtos por desconhecimento. Supunha-se que os princípios norteadores da avaliação assentavam-se num padrão clássico visando à promoção ou retenção do aluno.

Todavia, a análise dos dados de 41 respondentes, revelou que a hipótese foi parcialmente refutada. Isto se deve ao fato de em média 22,5 docentes conhecerem e adotarem os construtos. Causou estranheza o fato de 12,8

docentes muito embora afirmem conhecer os construtos, somente às vezes os adotam; de 3,4 respondentes afirmarem conhecer e não aplicar e de 0,4 docentes, que mesmo desconhecendo, aplicam os construtos, ou seja, o desconhecimento, neste caso, parece não impedir a sua aplicação.

A concepção da avaliação como instrumento de ensino e aprendizagem visando à promoção ou retenção do estudante, *Valere*, não é uma prática adotada pela totalidade dos professores. Em dados absolutos, 13 docentes a adotam. A concepção de avaliação como episódio no processo de aprendizagem pelo qual se procura compreender o progresso do aluno com o próprio aluno sentando e conversando com ele, *Assidere*, em dados absolutos é adotada por 15 respondentes. Os dados instigam o aprofundamento dos estudos em torno das concepções de ensino-aprendizagem dos docentes.

A contribuição deste estudo situa-se na relevância dos construtos para a prática docente, tendo em vista o efeito retroativo quanto ao desperdício de recursos, situados na praticidade; quanto ao prejuízo no desempenho e nos resultados do aluno, preconizados pela confiabilidade, além dos construtos validade e a autenticidade. É a autenticidade que levará o aluno a aplicar os conhecimentos em diferentes contextos, e a validade, o cumprimento das metas e dos níveis de competência exigidos pelo teste.

Cabe salientar a função formativa, somativa e diagnóstica da avaliação no tocante às informações sobre o entendimento e aplicação do conhecimento e para comprovar a eficácia periódica dos programas e para conhecer o nível de saber do aluno. Esses elementos contribuem para o efeito retroativo, da avaliação, ou seja, o impacto das avaliações no processo de ensino e aprendizagem em nível docente, discente e desempenho da universidade.

Tudo isto reforça a necessária reflexão sobre a prática docente e seu comprometimento social, político e ético com a Educação. Há impactos positivos e negativos, há benefícios e desafios em torno da adesão de construtos teóricos na elaboração de uma avaliação, em virtude do seu papel social como elemento de ascensão educacional e profissional.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. M. L. *Impactos das tecnologias educacionais na aprendizagem discente: um estudo de caso em uma instituição de ensino superior*. 2010. Dissertação (Mestrado em Administração) Faculdades Novos Horizontes. BH 2010.

BROWN, H. D.; ABEYWIKRAMA, P. *Language assessment principles and classroom practices*. 2. ed. Londres: Pearson Longman, 2010.

DEMO, P. *Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FARINHA, C. A. *O conceito de competência nos serviços de recrutamento e seleção de trabalhadores: dos gestos repetitivos e prescritos ao fazer humanizado e social*. 2009. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Tecnológica) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Belo Horizonte: 2009. Disponível em: <<http://www2.et.cefetmg.br/permalink/a2b05378-14cd-11df-b95f-00188be4f822.pdf>>. Acesso em: 22/01/2015.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. *Trab.Educ.Saúde*, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, p.105-128, 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r372>>. Acesso em 04/01/2015>.

GONÇALVES, C. A.; MEIRELLES, A.M. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2004.

HÜGHES, Arthur. *Testing for language teachers*. 2.ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. *Fundamentos de metodologia científica*. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, A. C. S.; RACILAN, M.; SOUZA, V. V.S.. O uso de tecnologias digitais na avaliação da aprendizagem. In: BRAGA, Junia, et al. *Integrando tecnologias no ensino de inglês nos anos finais do ensino fundamental*. São Paulo: Somos Mestres, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ministério da Educação*. Disponível em: <portal.mec.gov.br>. Acesso em: 29/12/2014.

SCARAMUCCI, Matilde V. R.. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trab. linguist. apl.*, Campinas , v. 43, n. 2, p. 203-226, dez. 2004 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/11/ 2014.

VERGARA, S.C. *Projetos e relatórios de pesquisa em administração*. São Paulo: Atlas, 2009.

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA DESESTRANGEIRIZAÇÃO NA ESCOLA PÚBLICA

Amílcar Figueiroa Peres dos Santos¹

1. INTRODUÇÃO

O Português como Língua Estrangeira (PLE) é um campo de pesquisas dentro da Linguística Aplicada que, no Brasil, tem seus estudos mais voltados para os docentes em formação inicial e formação continuada que atuam junto aos cursos técnicos, graduações ou pós-graduações. No entanto, há poucas publicações voltadas para atender às necessidades dos alunos da educação básica, principalmente aqueles que falam “outra língua” em casa – tanto as variantes próprias da família, quanto uma outra língua materna como estrangeira, o que deixa este campo da educação com uma lacuna: o estudo do PLE na língua materna (LM ou L1). Desta forma, os aprendizes em anos iniciais de escolarização têm ficado em segundo plano, quando se trata de ensino de PLE, porque professores de língua portuguesa de escolas públicas não costumam manifestar a necessidade ou a existência de uma demanda significativa para atender este tipo de público.

Uma explicação dada pelas secretarias municipais e estaduais de educação é que não se costuma ter este tipo de solicitação por parte das escolas da educação básica. Com isso, sem uma cobrança para que se dê atenção ao ensino de PLE na LM, esta demanda acaba sendo atropelada por outras consideradas pelos gestores como mais urgentes e necessárias.

É importante destacar que o ensino de PLE também acontece quando se discute as diversas manifestações linguísticas que ocorrem dentro da própria língua – fenômeno que pode ser chamado de estrangeirização da LM,

¹ amillcar@gmail.com

estudado por Almeida Filho. Este fenômeno, de considerar a LM como LE ocorre, também, porque os alunos costumam se deparar com uma base linguística adotada pelos livros didáticos que tende a considerar principalmente aspectos que valorizam as características da norma-padrão, em detrimento da língua de uso cotidiano dos aprendizes.

Outro aspecto desta situação que merece uma especial atenção está relacionado aos textos orientadores que tratam do ensino de línguas. Quando se analisa os documentos que balizam a educação básica brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM / PCN+), na parte que tratam do ensino de língua materna, nenhum deles faz menção ou apresenta orientações suficientes para resolver a estrangeirização da língua materna.

Com isso, os professores de LM / L1 acabam ficando desamparados para lidar com tal situação, sobretudo porque ocorre uma crise de identidade linguística pelo aprendiz, afinal

a língua veicular em que se faz a educação geral na escola pode, na ausência de consciência, encontrar razões para também se estrangeirizar aos aprendizes. A língua da instituição escola, a língua dos bacheleiros, a língua cultivada, a língua da escrita, tornada visão letramentada do mundo que se afasta da oralidade, já não se parece à língua da família, à língua materna, à língua dos brinquedos e da rua. A língua materna se 'estrangeiriza' ao ser construída na prática escolar e logo percebida pelo aprendizes como língua de outros, língua que não é do língajar dos seus familiares e amigos, língua vestida de regramentos prescritos, língua na qual se reconheciam plenamente esses alunos até o ingresso na escola. (ALMEIDA-FILHO, 2008, p. 98).

Ao ancorar práticas escolares alicerçando o ensino de língua portuguesa na norma padrão, há uma manutenção no processo de estrangeirização da LM ou L1, reforçando preconceitos e distanciando da proficiência linguística os aprendizes que usam cotidianamente outros registros e falares, uma vez

que as práticas de sala de aula usam uma “língua” própria. Para descobrir um caminho e tentar auxiliá-los, os professores buscam uma alternativa e, neste sentido, acabam sendo levados a se pautar pelos PCN e pelos PCNEM / PCN+ de Língua Estrangeira – ainda que tal abordagem tenha que ser adaptada para atender à demanda dos alunos de Português como Língua Estrangeira (PLE) em língua materna.

Ao restringir ainda mais esta análise a um limite geográfico estadual e ao fazer uma observação mais criteriosa, averigua-se que as normas presentes nos Conteúdos Básicos Comuns (CBC) do Estado de Minas Gerais, o principal documento orientador local, não atende ao público composto por alunos que precisam estudar PLE e que são aqueles que, geralmente acompanham os fluxos imigratórios de estrangeiros. Ademais, por se constituírem de uma parcela bastante pequena e que fica fora do senso escolar e do foco de atenção e atuação do poder público e dos professores em relação a todo o escopo de alunos regularmente matriculados, acabam ficando completamente ignorados. Ou seja, mais uma vez os alunos da educação básica continuam sem a devida atenção em relação à aprendizagem do PLE. E quanto mais jovem, menor é a preocupação do poder público, pelo menos nos documentos oficiais, uma vez que o Guia da Secretaria Municipal de Educação (SMED) da prefeitura de Belo Horizonte – que contém informações sobre todas as gerências, núcleos, coordenações, programas e projetos desta secretaria, que deve atender alunos nos anos iniciais de escolarização, também não apresenta nenhuma proposta para lidar com o aprendiz que precisa de atenção específica para aprender, apreender e estudar a Língua Portuguesa como uma segunda língua (L2).

2. PLE, ESCOLA PÚBLICA E A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Ao averiguar que o ensino de PLE não é contemplado pelos documentos e pela legislação que cuidam da educação básica, é preciso verificar de que modo o sistema educacional tem procurado resolver este problema em relação

ao ensino da Língua Portuguesa para alunos que têm outra LM e têm que superar muitas adversidades para aprender o Português como L2. Assim, dentro das salas de aula, a escola pública de educação básica no Brasil ainda lida com outras tantas barreiras, dentre elas, a heterogeneidade do seu público, de origem diversa, conhecimentos prévios irregulares e, principalmente, uma relação complicada com o uso da língua portuguesa, que tende a seguir o caminho da liberdade, em relação à fala dos alunos e permanece engessada ao padrão culto formal², se comparada ao modo como é apresentada por professores e livro didático e cobrada em sala de aula. Conforme Kato (2002), as atividades linguísticas de fala e escrita são uma variação na forma, devido a diferenças sociais, temporais e individuais, evidenciando usos linguisticamente heterogêneos, o que fica bastante evidente em diversas salas de aula.

Além disso, há diferenças culturais e familiares que costumam se sobressair durante o convívio escolar, principalmente dos estudantes do início da educação básica, porque acabam convivendo com elementos socioculturais com os quais não tinham o hábito de conviver anteriormente, ou nem sequer conheciam. Com isso, a base linguística dos alunos, que tinha sido alicerçada em elementos cotidianos, passa a ser posta em alerta, devido ao ambiente formal que valoriza o uso da norma-padrão da língua e, muitas vezes, desqualifica a bagagem cultural que está atrelada ao uso coloquial com o qual o aprendiz tem costume. O ensino de uma língua (L1 ou L2) está diretamente ligado a elementos culturais e

quer como língua materna, quer como língua estrangeira, deverá privilegiar uma perspectiva que enfatize a relação entre a língua, a cultura e a situação comunicativa. O contexto cultural do aluno interfere diretamente no processo de interpretação e produção de texto. (TROUCHE, 2005, p. 73).

Desta forma, deve-se verificar se as estratégias para o ensino de Lin-

² Marcos Bagno trata deste assunto em diversas publicações que analisam o preconceito linguístico. No entanto, não nos deteremos na análise do ensino de língua com este olhar, porque este estudo tem como foco as mediações culturais que contribuem para o processo de desestrangeirização da LM.

gua Materna (LM ou L1) têm facilitado o processo de aprendizagem, ou têm reforçado as dificuldades dos aprendizes em relação à LM, levando os alunos a acreditarem que esta passa a equivaler, segundo Almeida Filho (2008), a uma Língua Estrangeira (LE ou L2). É necessário também proceder à análise de materiais e livros didáticos, com o objetivo de estimular a desestrangeirização da LM, bem como preparar os professores para lidar com os aprendizes que têm maior dificuldade, porque os docentes terão papel fundamental na aprendizagem dos estudantes, podendo ser capazes de desmistificar a “dificuldade com a língua”, bem como estimular e instigar a curiosidade deles.

Os professores das escolas públicas são, desta maneira, levados a saírem de sua “zona de conforto” quando se deparam com situações extremas de alunos que vivem a estrangeirização da LM, ou que têm outra LM. No entanto a rotina da sala de aula leva-os a se sentirem acuados, porque não costumam ter tempo, ou disponibilidade para pesquisar a respeito deste assunto ou para fazer alguma atividade de formação continuada, que contemple e complete esta lacuna. Desta forma o professor pode buscar o caminho da prática reflexiva e colaborativa, buscando trocar informações, dúvidas e estratégias com seus pares, uma vez que

a presença de outros professores pode ser benéfica porque outros pontos de vista são levados em consideração, mas sem que um seja mais importante, tenha mais peso, que o outro. É também uma excelente oportunidade para que outros professores, e não apenas aquele com um problema específico, possam refletir e investigar suas formas de pensar e agir. (DUTRA, 2009, p. 188).

Por outro lado, o contexto sociocultural dos aprendizes precisa estar sempre em foco, porque, mesmo sabendo que a língua e a cultura estão intrinsecamente ligadas e refletem os hábitos e modos de vida da população, a tarefa de executar um trabalho de ensino com a plenitude de matizes culturais e a gama de possibilidades para contribuir com a aprendizagem dos aprendizes em dificuldade é uma situação bem complicada, porque

O contexto social engloba a escola e o sistema de ensino. Quando o professor começa seu trabalho, ele começa em um local específico que apresenta valores e interpretações nos quais o professor tem que aprender a trabalhar efetivamente. Estes valores e crenças vêm, não apenas da escola, mas também da comunidade. A formação de professores deve, então, levar em consideração os contextos socioculturais nos quais o ensino acontece (DUTRA, 2009, p. 180).

Desta forma, a absorção dos valores e crenças, bem como a compreensão de contextos socioculturais nem sempre acontecem como planejado e em tempo hábil para o professor se tornar mais útil às demandas dos alunos. O professor precisa de tempo para se inserir na comunidade escolar, porque, quando não consegue se integrar à realidade local os problemas em sala de aula se tornam ainda mais graves. Outro aspecto igualmente sério ocorre quando o problema se torna “invisível”, como é o caso dos poucos alunos da rede pública, que têm na língua escolar uma L2 – seja por sua origem étnica, de outro país, seja por conviverem com outro dialeto doméstico. A LM na escola fica escamoteada pela égide de língua do falante, parece ser a mesma língua cotidiana usada por todos, porém é, de fato, uma outra e nesta situação

ao estrangeirizar a língua ou variante que está posta para ser aprendida, afasta-se a possibilidade de adquirir a nova variante ou nova língua para propósitos comunicacionais realizáveis na interação propositada e fluente. O desafio torna-se, portanto, buscar os meios com os quais desestrangeirizar a LE ou a variante em discordância com a normalidade dialetal dos aprendizes no caso da língua materna. Na situação desses “aprendizes” de L1, o que se busca com frequência nas salas de aula de L1 é a ampliação do conhecimento metalinguístico e não a expansão da capacidade comunicativa no idioma pátrio (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 104-105).

Isso, inclusive leva outros estudantes e professores à manutenção e, muitas vezes, até mesmo ao reforço de visões preconceituosas e estereotipadas de determinada variante linguística, de certo modo de falar ou do uso de vocábulos próprios de alguns dialetos, registros e falares. É por isso que há grande necessidade de se desnudar o problema da língua estrangeira dentro

da própria língua materna, inclusive levando ao respeito e ao reconhecimento de culturas típicas de grupos sociais.

3. LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Há alguns aspectos que precisam ser considerados em relação a este tópico. Por um lado, na prática dos professores de PLE é importante que os professores consigam introduzir, juntamente com o estudo de gêneros textuais, o aprendizado da cultura local e, principalmente, das culturas de grupos sociais e tribos urbanas, como uma forma de reconhecer e valorizar “traços constitutivos de uma identidade” (TROUCHE, 2005, p. 76). Por outro lado é uma forma de desestrangeirizar a LM ou L1, abrindo espaço para a participação e contribuição dos aprendizes, bem como reforçando a ideia de polissemia de palavras e expressões, sobretudo em alguns contextos específicos ou por grupos identitários.

Como o PLE não é uma demanda prioritária da educação básica, ele acaba sendo observado a partir de solicitações pontuais, porém,

o não reconhecimento do fenômeno de estrangeirização da L1, via de regra mais visível no ensino das línguas estrangeiras, interdita ações relevantes na formação dos professores de língua nas duas vertentes (de L1 e de outras línguas). Ações relevantes da parte de formadores de professores que serão exploradas com o sentido de potencializarmos as iniciativas de inovação nas universidades, escolas e secretarias de educação dos Estados. (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 99).

Isso leva ao comprometimento de uma situação que já se encontra em frangalhos por falta de uma política pública adequada e atuante. Um exemplo a ser seguido ocorre com o atendimento de pessoas com deficiência, que carecem de oportunidades para formação e inclusão social, porque conquistaram amparo legal com o Decreto nº 5.626/05, que garante o direito à pessoa surda de ter acesso ao ensino por meio da Libras porque as duas línguas se tornam “línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educa-

tivo” (Art. 22, § 1º) e obrigam a rede pública a assegurar uma educação bilíngue para surdos. Este processo de inclusão é importante e demonstra um olhar atento e um esforço válido para atender a este grupo.

Da mesma maneira, no Brasil, a oferta da Língua Portuguesa como L2, desde a educação infantil deve ser amparada por uma legislação para se conseguir levar meios de comunicação adequados para a escola. No entanto, a dificuldade de reconhecimento da língua portuguesa como uma língua estrangeira dentro da estrutura escola faz o trabalho com o PLE continuar limitado à atuação esporádica de alguns professores e apenas quando são demandados por alguma situação específica ou necessidade de algum aluno, principalmente para atender os filhos de imigrantes ou de refugiados que se abrigaram para o Brasil, mas não atendendo regularmente aos outros casos ordinários que estão presentes no cotidiano das escolas públicas,

Por isso, pode-se afirmar que o PLE, dentro das escolas públicas da educação básica no Estado de Minas Gerais, ainda está longe de ser uma realidade, apesar de ser uma demanda real, uma vez que há diversos estudantes que carecem de aprender a ler e a escrever em uma língua que ele não fala ou fala com menor fluência. E isso se agrava quando a percepção de contexto ou de adequação do discurso ao interlocutor ainda não foi apresentada em sala de aula. Por este motivo a presença de docentes preparados para lidar com esta demanda tão específica facilita a interação dos professores de línguas materna e estrangeira, contribui para a formação deles e atende às necessidades dos alunos, que se sentirão mais motivados e colaborarão com o processo de aprendizagem, afinal, perceberão que

assim como na nossa vida cotidiana assumimos diferentes posições e identidades a depender do contexto no qual estamos inseridos e com quem interagimos, também assumimos diferentes modos de agir quando desenvolvemos tarefas, trabalhamos, ensinamos e aprendemos, enfim, quando vivemos. No caso específico da sala de aula de línguas (maternas ou línguas outras), o professor que ensina é também aquele que aprende, e o aluno que aprende, também ensina aos outros que com ele interage, inclusive o professor. (MENDES, 2011, p. 154).

Esta interação produzirá efeitos e enriquecerá todos os participantes que conhecerão mais uma LE / L2, bem como a cultura a ela ligada. Muitas vezes, indicações de lugares, hábitos ou práticas sociais nos livros didáticos, funcionam como ponto de partida, como elementos que ativam o conhecimento extratextual, que vai além das estruturas gramaticais, levando os aprendizes a patamares importantes de conhecimento e valorização da língua estudada.

Se estiver bem preparado, quando o professor conseguir despertar no aprendiz a importância da relação entre o conhecimento linguístico e o cultural, ficará bem mais fácil para o aluno perceber que

a língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação. (...) capaz de atuar como ponto de partida para a construção de ambientes de mediação cultural, de lugares de negociação e de partilha (MENDES, 2011, p. 140).

Com tal processo de conscientização espera-se que as relações escolares de desestrangeirização consigam obter êxito e levem o aprendiz a identificar que

O ato de interpretação pretende, teoricamente, alcançar o sentido de discurso, embora saibamos que o sentido de mundo será diversamente significado, pois cada leitor [e cada escritor] é um agente dessa diversificação, quando atualiza sua leitura do mundo. Assim, pode-se falar em sentidos de mundo, segundo as inferências de cada sujeito na interpretação dos textos. (TROUCHE, 2005, p 77).

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deve-se manter o objetivo de fazer o aprendiz sentir-se amparado e satisfeito com a formação escolar, principalmente levando-o a decodificar sua própria língua e a usá-la com a devida proficiência. Somente vencendo o obstáculo linguístico do reconhecimento da estrangeirização da língua materna que

atenderemos à necessidade de levar o aluno à aquisição de conhecimento em todas as áreas.

Além disso, é também imprescindível lançar o debate acerca da discussão sobre a formação continuada do professor para atender ao ensino de PLE, tanto em L1, quanto em L2. Há, ainda, a necessidade de mobilização do professor que deve solicitar da secretaria de educação oportunidades de formação continuada e investimento em cursos de atualização para assegurar professores preparados para lidar com o aluno de PLE. Assim como já há dispositivos legais que garantam a presença de um professor para atender aos aprendizes surdos, deveria haver dispositivos que garantam professores devidamente preparado para atender os alunos que têm necessidade de ensino de PLE.

As reflexões feitas ainda são preliminares e carecem de uma pesquisa mais aprofundada, que consiga abrir um caminho mais profícuo e detalhado a uma investigação a respeito da situação do PLE, na LM ou L1 na educação básica. Aprendizes e familiares, professores, sistema escolar com suas secretarias de educação, enfim, todos os diversos envolvidos precisam encarar este desafio e cada um deve assumir a sua parcela de responsabilidade para resolver esta situação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tornar-se Professor de Língua(s) na estrangeiridade domada. In: Mendes, Edleise. *Saberes em Português: Ensino e Formação Docente*. Campinas: Pontes, 2008. P. 97-108

DUTRA, A. A formação inicial do professor de língua. In: Júdice, Norimar; Dell'Isola, R.L.P (orgs). *Português-Língua Estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009.173-192.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: Mendes, Edleise. *Diálogos Interculturais Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 2011. p. 139-158

SEE-MG. *Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais*. 2014

_____. *Conteúdos básicos comuns (CBC) de Língua Portuguesa, do Estado de Minas Gerais*, 2014.

SME-PBH, Guia da SMED da Secretaria Municipal de Educação, da Prefeitura de Belo Horizonte.

SILVA, R. S. Blending Language Teaching for Effective and Efficient Language Learning. In: Luna, José Marcelo Freitas de (Org). *Ensino de Português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial: 2012. p. 129-141.

TOSATTI, N. M. O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de Português como segunda língua – Capítulos 2 e 3. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras UFMG, 2009. P.18-52.

TROUCHE, L. M. G. Leitura e interpretação: inferências socioculturais. In: Júdice, Norimar (org). *Ensino da Língua e da cultura do Brasil para Estrangeiros*. Niterói: Intertexto, 2005. 69-80.



PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA REFUGIADOS: INSERÇÃO SOCIAL EM CONSONÂNCIA COM O INTERCULTURALISMO

Júnia Moreira da Cruz¹

1. IMIGRANTES FORÇADOS

Os fluxos migratórios contemporâneos são impulsionados por causas diversas. Em se tratando de refugiados, por exemplo, a motivação para deixar seus lares acontece, fundamentalmente, em razão da sobrevivência: deslocam-se para salvar a vida ou para preservar a liberdade. O fato é que, neste limiar do século XXI, presenciamos o maior contingente de indivíduos dispersos involuntariamente desde a Segunda Guerra Mundial².

O relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), publicado em 2016, indica que no mundo há mais de 65,3 milhões de deslocados forçados – termo que abrange os refugiados, os deslocados internos e os solicitantes de asilo. Para ilustrar melhor, comparando com a população global, significa que 1 a cada 113 pessoas encontra-se nessa condição.

Ao ACNUR, que age em parceria com instituições governamentais e não governamentais, cabe proteger e supervisionar as diretrizes adotadas pela Convenção de 1951. Por meio dessa Convenção estabeleceu-se o Estatuto dos Refugiados. A ideia era consolidar instrumentos legais internacionais, com o propósito de delimitar os padrões a serem seguidos pelos Estados signatários, a exemplo do Brasil.

Porém, houve a necessidade de se ampliar a atuação das medidas

¹ E-mail: juniamcruz@gmail.com

² Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/legado-da-equipe-olimpica-de-atletas-refugiados-e-ressaltado-pelo-coi-no-encerramento-da-rio-2016/>. Acesso em: 07 fev.2017.

previstas pela Convenção de 1951, visto que estava basicamente orientada para os refugiados afetados pela Segunda Guerra Mundial. Então, o Protocolo de 1967 foi instaurado para atender mais demandas, pois passamos a testemunhar outras crises humanitárias.

No Brasil, o ACNUR conta com a colaboração de instituições apoiadoras de migrantes, como Cáritas, ADUS Instituto de Reintegração do Refugiado, Instituto Migrações e Direitos Humanos, Missão Paz, entre outras. Vivem no país refugiados de 79 nacionalidades diferentes, sendo a maioria proveniente da Síria, Angola, Colômbia, República Democrática do Congo e Palestina.

Informações do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE) - órgão ligado ao Ministério da Justiça e responsável por tomar decisões em matéria de refúgio - confirmam que há 8.863 (abril/2016)³ pessoas reconhecidas pelo governo brasileiro. Em relação aos números citados, cabe distinguir que não estão contabilizados os solicitantes de refúgio, pois ainda aguardam posição do governo.

No entanto, o solicitante de refúgio tem direito a documentação provisória, incluindo Cadastro de Pessoa Física (CPF) e carteira de trabalho. As solicitações são analisadas pelo CONARE e podem ser recorridas junto ao Ministério da Justiça, em caso de indeferimento. A legislação brasileira, mediante a Lei n. 9.474/97, prevê ao refugiado os mesmos direitos e deveres que qualquer estrangeiro em situação regular no país. Segundo o Art.1º:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;

II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar;

III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.

³ Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 07 fev. 2017.

Uma vez que entram em contato com outro contexto sociocultural, os refugiados experimentam desafios e mudanças significativas. Tal panorama nos faz acreditar na imprescindibilidade de se conceber ações que visam à inserção, em diversas esferas, àqueles que se instalam no território brasileiro.

A complexidade em questão nos remete ao papel inclusivo que as instituições devem prestar. O ACNUR destaca o fato de o Brasil aceitar refugiados; contudo, é preciso conceber condições efetivas para que eles possam se integrar socialmente. Em relação à língua, por exemplo, Amado (2013, p.6) atesta que “embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento”. De acordo com Grosso (2010, p.66)

Raramente alguém deixa o seu espaço de afetos se não tiver uma forte motivação que passa muitas vezes pela própria sobrevivência e pela melhoria das condições de vida, o que leva a uma mobilidade que afeta todas as áreas da vida de quem se desloca, principalmente na área laboral, pois nem sempre é coincidente entre o país de origem e o país da língua-alvo.

No que tange ao ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE), além das instituições de ensino, as organizações não governamentais e as instituições religiosas também têm prestado apoio aos refugiados. Diante do exposto, a proposta deste artigo é analisar a perspectiva de instituições, que não são de ensino, em relação ao ensino de PLE para tal público.

Logo, com o objetivo de aprofundar a investigação, nosso corpus de pesquisa compreende duas entrevistas; uma realizada com um padre da Igreja Católica, em Belo Horizonte, e a outra com o diretor-executivo de um instituto que acolhe refugiados, em São Paulo. Com base nos dados, realizamos uma análise qualitativa.

2. PLE PARA REFUGIADOS

Ao deixar seu lar, o refugiado experimenta o convívio com culturas e locais diversos. Nesse curso de interseções, mudanças significativas ocorrem

em sua vida. Dialogar usando uma nova língua torna-se necessidade indispensável, já que isso potencializa o processo de integração.

De facto, o desconhecimento da língua poderá representar um obstáculo à comunicação com o Outro, ao conhecimento dos seus direitos e deveres enquanto actor social e criar uma desigualdade onde o imigrante se torna mais vulnerável. A barreira linguística leva da mesma forma ao afastamento daqueles que não o compreendem e a aproximar-se, naturalmente, de quem partilha os mesmos códigos linguísticos. (CABETE, 2010, p.58)

No caso do Brasil, Rezende (2010) afirma que, para o refugiado, a principal preocupação é sustentar um domínio básico do idioma, a fim de conseguir lidar com as atividades cotidianas. O autor acrescenta que isso contribui para a constituição de identidade do refugiado, pois significa a oportunidade de se expressar, permitindo uma inserção mais rápida.

Desse modo, torna-se pertinente refletir sobre o ensino de PLE para o público em questão. Caso contrário, há comprometimento em relação à inclusão do refugiado na sociedade brasileira. Segundo Ponte Neto (2003, p.170), “para todos põe-se a necessidade de cursos de português, o que vem sendo conseguido através de parcerias com instituições públicas e privadas de ensino”. Entretanto, Amado (2013, s/p) salienta que “embora o Brasil seja um país de imigrantes, está aquém de ter uma política de ensino do português como língua de acolhimento”.

São Bernardo (2016) também expõe tal aspecto e acrescenta que não temos aqui uma efetiva política pública de imigração, já consolidada em alguns países. Outro ponto que menciona é o fato de que há no Brasil o preconceito de algumas pessoas, sobretudo, quando o refugiado não é de origem europeia e caucasiana.

A França dispõe nos Fonds d'Action Sociale de serviço voltado ao ensino de francês como língua estrangeira para imigrantes e suas famílias. Da mesma forma, a Alemanha subsidia, através de recursos públicos, cursos com o objetivo de promover a integração de imigran-

tes, nos quais são ensinadas a língua e aspectos da cultura alemã. Em Portugal, o programa Portugal Acolhe-Português para Todos oferece cursos de português para estrangeiros e cursos específicos de português com referenciais de português técnico como o próprio site informa, nas áreas de comércio, construção civil e engenharia, cuidados de beleza e restauração. (SÃO BERNARDO, 2016, p.18)

No Brasil, algumas organizações não governamentais e instituições religiosas, conforme ressaltamos anteriormente, têm apoiado imigrantes e refugiados, inclusive, em relação ao ensino da língua portuguesa. Prática que tem sido realizada tanto por professores com formação na área quanto por voluntários.

Para Amado (2013), os aspectos linguísticos e extralinguísticos devem ser considerados no ensino de português para esse público. Observação que nos reporta a Rezende (2010), quando comenta sobre a importância de um bom programa de capacitação do docente. Assistir um público constituído por memórias dolorosas requer prudência. O autor elenca peculiaridades a se considerar, tais como: a perda de referências, de laços afetivos e de uma vida produtiva.

Logo, faz-se necessário pensarmos sobre o processo de acolhimento dos refugiados no Brasil. Para São Bernardo (2016), sem o envolvimento de poderes locais, da sociedade civil, das universidades e instituições de ensino, haverá dificuldade de se construir uma abordagem de acolhimento que possa integrar os imigrantes na sociedade brasileira.

3. REFLEXÕES SOBRE INTERCULTURALISMO

Por evidenciar os valores e as necessidades de uma coletividade, a língua é importante ferramenta de acesso a outro contexto sociocultural. Para a concepção interculturalista, é primordial que o indivíduo não deixe de lado a própria cultura, como Silveira (1998, p.11) pontua

Segundo a visão interculturalista, entende-se que ensinar/aprender outra língua não é aculturar o aluno, na medida em que ele é levado a assimilar a cultura da língua-alvo, mas sim enriquecê-lo, pois ele é, ao mesmo tempo, levado a ter consciência de suas próprias identidades.

Byram (1997) menciona algumas peculiaridades da competência intercultural. Como exemplos, temos a aptidão para interagir com pessoas de outros países e culturas, a capacidade de negociar um modo de comunicação satisfatório, as habilidades de interpretação e de relacionamento, a quebra de estereótipos, a abertura para adquirir novos conhecimentos culturais e o desenvolvimento de senso crítico.

As características explanadas acima devem permear tanto o falante nativo quanto o não nativo. Podemos assim nos reportar a Rezende (2010), na ocasião em que comenta sobre aulas voltadas para refugiados. Segundo o autor, quando os alunos são lembrados de suas origens, seus aspectos culturais e de como se comunicam em seu país, parece haver mais envolvimento com a língua portuguesa.

O ensino de línguas insere-se atualmente num modelo de educação que acompanha as mudanças sociais, as questões étnicas e culturais e que tem como finalidade a reconstrução de uma sociedade mais justa, humana e intercultural. (GROSSO, 2010, p.69)

Reconhecemos, portanto, a importância de um ensino atento às transformações contemporâneas. Sobre a questão intercultural, Maher (2007) afirma se tratar do conseguir fazer dialogar conhecimentos e condutas construídas sob bases culturais distintas e passíveis de conflito. Já Cavalcanti (2013) ressalta a importância de um professor crítico, cidadão, sensível à pluralidade e com formação que vai além do conhecimento sobre a língua-alvo de ensino.

4. OBJETO DE ESTUDO

Com o propósito de aprofundar este artigo, salientamos que o nosso corpus de pesquisa compreende entrevistas com um padre⁴ ligado à Igreja

⁴ Entrevista in loco realizada em 5 de janeiro de 2015, numa Paróquia situada em Belo Horizonte.

Católica de Belo Horizonte (ENTREVISTADO 1) e com o diretor-executivo⁵ de um instituto de São Paulo que apoia refugiados (ENTREVISTADO 2). Aos dois entrevistados direcionamos as seguintes perguntas: (i) o Brasil tem recepcionado refugiados em seu território, no entanto, o país está preparado para recebê-los? (ii) os refugiados têm aulas de português? Se sim, comente sobre isso. (iii) os refugiados com formação educacional e que dominam a língua se inserem mais na sociedade, principalmente no mercado de trabalho?

PESQUISADORA: o Brasil tem recepcionado refugiados em seu território, no entanto, o país está preparado para recebê-los?

ENTREVISTADO 1: é bom que possa receber...mas mesmo aceitando refugiados não se cria estrutura em nenhum aspecto... estudantes na Síria aprendem árabe, francês e inglês... quando chegam em aeroportos têm problemas...poucas pessoas falam inglês ou outra língua estrangeira... tem muita burocracia... para alugar casa... abrir conta bancária... tem gente que acha que são terroristas.

ENTREVISTADO 2: o Brasil tem papel relevante...é aberto à vinda de refugiado...permite que fiquem legal...por outro lado, embora permita a entrada dessas pessoas não facilita na inserção ao trabalho, aprendizado de português, na validação de diploma... até podem validar, mas é burocrático e caro...alguns preferem voltar a estudar aqui.

Verificamos que, embora o ENTREVISTADO 1 ache positivo o Brasil receber refugiados, é contundente ao afirmar que o país não tem estrutura para recebê-los. Há muita burocracia. Também expõe problemas como o preconceito. Outra questão é quando assegura sobre a falta de domínio de língua estrangeira, por parte dos brasileiros. Logo, não reconhecemos, nesses casos, algumas competências interculturais explanadas por Byram (1997), como: a habilidade para interagir com pessoas de outros países e culturas, bem como a habilidade de reconhecer um grupo social.

Para o ENTREVISTADO 2, o Brasil tem papel relevante, mas faz ressalvas, pois o país mostra-se aberto, recebe o refugiado, mas é deficiente em diversos aspectos, como os relacionados à inserção no mercado de trabalho e à vali-

⁵ Entrevista realizada por Skype em 22 de dezembro de 2014 e em 17 de janeiro de 2015.

dação de diploma. Rezende (2010), em suas análises, reconhece a dificuldade que o refugiado enfrenta para trabalhar em sua área de formação.

PESQUISADORA: os refugiados têm aulas de português? Se sim, comente sobre isso.

ENTREVISTADO 1: fazem aula com uma professora voluntária... trocam cultura de um para o outro... a última coisa relevante é o idioma... primeiro devem aprender o idioma certo para falarem com o Brasil para serem compreendidos... país precisa resgatar a hombridade.

ENTREVISTADO 2: temos parcerias... os professores são voluntários e treinados... já formamos sete turmas de alunos refugiados... cada turma tem de 20 a 30 alunos... estamos preparando um curso menor... intensivo... produzindo material próprio... quase vinte professores trabalham nessa produção... os refugiados também ajudam na produção do material... há também evasão em cursos... ENTREVISTADORA: Por quê? ENTREVISTADO 2: porque muitos não têm recurso para pagar transporte... curso é longo... por causa do trabalho desistem das aulas... a proposta agora é de um curso mais curto, intensivo.

Quando observamos a fala do ENTREVISTADO 1, notamos que ao mesmo tempo em que há trocas culturais entre alunos e professor, levando-nos às particularidades interculturais, também ressaltamos outro ponto. O entrevistado atenta para o fato de que, primeiramente, antes de aprender o português, é necessário que o refugiado aprenda o “idioma” certo para se comunicar com o Brasil. Esse “idioma” ao qual o entrevistado se refere - e devido às falas anteriores dele - é possivelmente aquele que viabilizaria o diálogo com um país burocrático e com problemas estruturais relevantes.

O ENTREVISTADO 2 frisa sobre treinamento de professores, número de turmas e de alunos, mudanças de metodologia, produção de material. Sobre o último, demonstra que há envolvimento tanto de professores quanto de refugiados. Rezende (2010) comenta sobre a importância de um bom programa de capacitação de docente, pois atender um público marcado por traumas e memórias dolorosas requer cuidado. O entrevistado também comenta sobre a evasão de alunos. Os motivos são variados e levam à percepção de que um curso curto é mais viável.

PESQUISADORA: os refugiados com formação educacional e que dominam língua se inserem mais na sociedade, principalmente no mercado de trabalho?

ENTREVISTADO 1: aqui eles pagam pra trabalhar... ninguém ganha mais que 700 reais... quem tem formação trabalha em lanchonete, padaria... não estou dizendo que não é digno.. é burocrático validar diploma... a maioria fala mais de uma língua... quem quer estudar de novo tem que pagar... não vejo perspectiva de mudança para eles.. e politicamente não vejo mudanças na Síria a curto prazo.

ENTREVISTADO 2: os que têm qualificação não se colocam em empregos melhores, necessariamente... e nem sempre é possível comprovar a certificação... brasileiros de áreas operacionais saem muito das empresas... conscientizamos os RH para tentar com estrangeiros... e dá mais certo... há também cursos de capacitação... temos parceiros Senac, Sesi... eles podem fazer Pronatec...cursos de informática... algumas universidades públicas aceitam refugiados... há processos seletivos para eles... não precisam de fazer exame de proficiência.

PESQUISADORA: nem o Celpe-bras? ENTREVISTADO 2: nem todas universidades públicas exigem.

O ENTREVISTADO 1 ressalta que refugiados sírios, com formação e hábeis em outras línguas, não trabalham em suas áreas. É difícil revalidar diploma e os salários são baixos. Ele não vê perspectivas para esses imigrantes. Nesse contexto, não reconhecemos os preceitos de identidade e integração enfatizados no interculturalismo. Observamos também que o entrevistado não indica a falta de domínio da língua portuguesa como um dos empecilhos que travam a integração dos refugiados no Brasil.

A posição do ENTREVISTADO 2 assemelha-se ao ENTREVISTADO 1 no que se refere à dificuldade do refugiado trabalhar em sua área mas, ao mesmo tempo, salienta um conjunto de oportunidades disponíveis a esses imigrantes: cursos de informática e português, cursos de capacitação. Além disso, aponta que algumas universidades públicas aceitam o ingresso de refugiado e nem todas exigem comprovação de exame de proficiência em língua portuguesa, no caso, o Celpe-Bras. Outra colocação interessante é a prática de conscientizar seto-

res de RH das empresas, o que contribui para inserir o refugiado no mercado de trabalho, posto que em áreas operacionais, os brasileiros mostram-se mais volúveis. Os exemplos acima nos fazem perceber a existência de oportunidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente vivenciamos problemas humanitários expressivos, conforme enfatizamos a questão do deslocamento forçado de refugiados, que se dirigem para várias partes do mundo. Em relação ao Brasil, verificamos que o país é aberto à causa, recebe refugiados, mas falha ao criar políticas públicas efetivas, o que compromete a integração desses imigrantes na sociedade brasileira.

Este trabalho nos aponta desafios, na medida em que representantes de instituições apoiadoras de refugiados relatam as dificuldades enfrentadas por aqueles que vêm ao Brasil com o objetivo de refazer a vida no país. As análises realizadas nos permitem reconhecer pontos do interculturalismo. Por outro lado, as também demonstram que os refugiados vivenciam julgamentos e preconceitos. Isso gera falhas em relacionamentos, devido ao desinteresse de parte da população brasileira em relação a grupos culturais distintos.

Constatamos também que as instituições apoiadoras de refugiados têm papel relevante, mesmo enfrentando desafios diversos. No entanto, cabe salientar que, embora tenham como objetivo principal melhorar a vida dos refugiados, as instituições atuam de maneira diferente em relação a alguns aspectos.

Com as entrevistas, podemos reconhecer tal fato, ao contarmos com a participação de um membro da Igreja Católica e outro ligado a uma organização não governamental. Há diferentes ações, bem como informações – o que não anula uma instituição em relação à outra. Sobre a ligação entre o governo e as entidades de apoio, percebemos a necessidade de um relacionamento mais

adequado. Há uma estrutura burocrática governamental que atrasa os passos. O Brasil falha ao criar estruturas de apoio. Logo, a inserção do refugiado pode se tornar comprometida.

Entendemos, também, que o aprendizado de PLE é um dos fatores de integração, mas deve estar associado a outras teias da sociedade. Entre refugiados, professores e organizações, notamos ser essencial o olhar de um pelo outro, para que juntos, possam pensar em uma comunicação baseada em trocas interculturais, tendo a língua portuguesa como catalisador de diversidade cultural, de interseções entre o novo e o diferente, entre as possibilidades, os encontros e os desafios.

Por fim, reconhecemos ser fundamental o domínio de novos códigos linguísticos pelo refugiado; porém, isso não significa perder as suas próprias referências e valores. E que dominar uma língua não implica, necessariamente, integrar-se em todos os setores, da mesma maneira. O processo exige tempo e conexões entre os diversos atores sociais. E, às vezes, a não inserção acontece basicamente devido a problemas estruturais e burocráticos - revalidação de diploma, dificuldade em ingressar no mercado de trabalho, entre outros.

REFERÊNCIAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/recursos/estatisticas/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em 07 fev 2017.

AMADO, R.S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. *Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira*. Brasília, 2013.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CABETE, M.A.C.S.S. *O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento*. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Universidade de Lisboa, 2010.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: Moita Lopes, L.P. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente – Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola/Cultura Inglesa, 2013, pp 211-226.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. In: *Horizontes de Linguística Aplicada*. Brasília, v.9, n.2, p. 61-77, 2010.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para Interculturalidade e o Plurilingüismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada – suas Faces e Interfaces*, 2007, p. 255-270.

PONTE NETO, Cândido Feliciano. Reassentamento de refugiados no Brasil: demonstração da solidariedade humana internacional – A dignidade recuperada. In: Rosita Milesi (org). *Refugiados: realidade e perspectivas*. Edições Loyola, 2003

REZENDE, P.S. *A constituição identitária de refugiados em São Paulo: moradias na complexidade do ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira*. 269 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 2010.

SÃO BERNARDO, M. A. de. *Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil*. 206 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2016.

SILVEIRA, Regina Célia P. da (org). *Português língua estrangeira perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 119

PARTE 2

CAPACITAÇÃO PARA A DOCÊNCIA EM PLE



PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Rafaela Pascoal Coelho¹

1. INTRODUÇÃO

Atualmente, experimentamos um momento de crescimento da área de Português como Língua Adicional² (PLA) no Brasil e no mundo. Tal aumento pode ser verificado, entre outros fatores, pelo número de participantes que buscam realizar o Exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros³ (Celpe-Bras), pelo fluxo de imigrantes⁴ que chegam ao Brasil por razões diversas, e pela implementação de cursos de formação para atuar na área de PLA – como detalhado mais adiante neste trabalho.

A plena expansão do ensino de PLA é um diferencial que tem atraído vários profissionais para a área, sejam eles linguistas, alunos dos cursos de Letras que estão em formação e têm a oportunidade de estagiar em atividades relacionadas, ou professores já experientes que atuam lecionando Português como Língua Materna ou Línguas Estrangeiras outras, mais comumente inglês e espanhol.

Pode-se afirmar que a oferta de iniciativas de formação de professores principiam a atender a esta demanda, uma vez que as instituições de ensino (IEs) estão cada vez mais promovendo atividades que auxiliam os docentes em formação e os que optam por um novo campo de atuação. Porém, as oportunidades ainda são escassas em vista da quantidade de profissio-

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. - CEFET-MG. pascoalc.rafaela@gmail.com

² Terminologia adotada para este trabalho e discutida em Coelho (2015, p. 23)

³ <http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>

⁴ <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/06/em-10-anos-numero-de-imigrantes-aumenta-160-no-brasil-diz-pf.html>

nais⁵ que trabalham com PLA e da variedade de atividades de ensino para fins específicos que desenvolvem. Para Almeida Filho

É preciso intensificar a consciência sobre as especificidades do ensino de PLE e sobre a situação das iniciativas concertadas para o desenvolvimento dessa especialidade estratégica consubstanciada em políticas explícitas de ensino da língua portuguesa e culturas a ela associadas, especialmente as brasileiras no nosso caso. (2005, p.17)

Como iniciativas institucionais voltadas para a formação de pesquisadores/professores de PLA, podemos citar: a Universidade de Brasília (UnB), que oferece a habilitação em Português do Brasil como Segunda Língua - Licenciatura, que é voltada para estudantes “interessados pelo ensino da língua portuguesa para falantes e usuários de outras línguas, seja língua estrangeira, língua indígena ou língua de sinais”⁶; a Universidade Federal da Bahia (UFBA), que oferece o curso de Letras Vernáculas e Língua Estrangeira Moderna ou Português como Língua Estrangeira⁷; e a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), com o curso de licenciatura em Letras – Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras⁸. Ainda, a Universidade Estadual de Campinas conta atualmente, em seu catálogo vigente de cursos, com a Licenciatura em Letras – Português como Segunda Língua/ Língua Estrangeira⁹, em fase de implementação.

Além dos cursos de Graduação mencionados, outras atividades formativas são oferecidas em programas de pós-graduação de diversas instituições de ensino pelo país, e muitas são o ponto de partida das pesquisas

⁵ Observa-se a criação de associações de professores de PLA, como a Associação Mineira de Professores de Português Língua Estrangeira – AMPPLIE (<http://ampplie.com.br/>); Associação dos Professores de Português Língua Estrangeira do Estado do Rio de Janeiro – APLE-RJ (<http://aplerj.com.br/>); Associação de Professores de Português dos Estados Unidos e Canadá – APPEUC (<http://www.appeuc.org/>); e a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira – SIPLE (<http://www.siple.org.br/>).

⁶ <http://www.lip.unb.br/graduacao/cursos>

⁷ <http://www.letras.ufba.br/graduacao>

⁸ <https://www.unila.edu.br/cursos/letras-espanhol-e-portugues>

⁹ http://www.dac.unicamp.br/portal/grad/cursos_regulares/cursos/

em PLA desenvolvidas nos cursos de Mestrado e Doutorado. Tendo como pressuposto a importância de um olhar voltado à preparação de profissionais que atuam com o ensino de língua, mais especificamente dos professores de Português como Língua Adicional, este trabalho propõe uma breve descrição das pesquisas publicadas nos referidos programas que tenham como objeto o professor de PLA em formação, bem como as perspectivas que as norteiam e, ao final, breves considerações acerca das contribuições das pesquisas para a área.

2. PESQUISAS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE EM PLA

Pesquisadores que atuam no Brasil vinculados a instituições de ensino diversas debruçam-se sobre aspectos variados dos processos de formação, avaliação e ensino-aprendizagem na área de PLA. Tomar conhecimento do que se tem publicado neste âmbito tornou-se uma tarefa menos laboriosa com a modernização dos repositórios das instituições de ensino superior, mas os mecanismos de busca online e o acesso ao conteúdo integral dos textos ainda são limitados.

De acordo com a atual política da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), a produção do corpo docente dos programas de pós-graduação deve ser disponibilizada em meio digital mas, como é possível observar pelo Artigo 1º, parágrafo 2º da Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006: “§2º *Os arquivos digitais disponibilizarão obrigatoriamente as teses e dissertações defendidas a partir de março de 2006*” (BRASIL, 2006). A referida Portaria não dispõe sobre a obrigatoriedade de se manter um repositório com publicações anteriores, o que constitui uma barreira para quem deseja realizar estudos longitudinais.

Apesar dos empecilhos supracitados, é possível encontrar trabalhos contendo listas que tratam de relacionar as pesquisas desenvolvidas no âmbito do PLA, e tais materiais são organizados de maneiras diversificadas. Como

parte de um trabalho acerca das concepções e contextos de ensino do Português como Língua Não Materna, Almeida Filho (2005, p.20) elabora um apanhado de teses e dissertações sobre o tema que foram produzidas no Brasil desde 1986.

De maneira mais detalhada, Furtoso (2015) assume a árdua tarefa de esboçar um panorama das iniciativas de pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL)¹⁰, revelando o volume de produção acadêmica desenvolvido em instituições de ensino superior pelo Brasil. Com base nas palavras-chave e nas linhas de pesquisa em que foram desenvolvidas, categoriza teses e dissertações em dez grandes temas. A saber:

1. Material didático para ensino/aprendizagem de PFOL;
2. Descrição/análise linguística de PFOL;
3. Aspectos da (sala de) aula;
4. Formação/atuação de professores de PFOL;
5. Aspectos relacionados ao Exame Celpe-Bras;
6. Aspectos (inter) culturais no ensino, na aprendizagem e na avaliação em PFOL;
7. Aspectos do ensino, da aprendizagem e da avaliação de português para grupos específicos;
8. Contextos específicos de aprendizagem-avaliação-ensino de PFOL;
9. Práticas avaliativas;
10. Políticas Linguísticas. (2015, p.169)

Como é possível perceber pela categorização proposta pela autora, a área de PLA comporta várias possibilidades de pesquisa e atuação. A partir deste ponto, cabe a este trabalho detalhar algumas das pesquisas elencadas no quarto tema proposto por Furtoso: Formação/atuação de professores.

2.1. DISSERTAÇÕES

Furtoso (2015) elabora uma tabela com temas por ela definidos, e lista

¹⁰ Terminologia adotada pela autora para se referir à grande área que, neste trabalho, refiro-me como PLA.

dissertações e teses sobre cada um deles separadamente. No tema “Formação/atuação de professores” são apontadas doze dissertações e uma tese. Como exposto na apresentação desta seção, apesar de a produção acadêmica sobre a formação docente em PLA ser frequentemente alimentada, quem deseja ter acesso aos textos encontra dificuldades diversas. O obstáculo maior detectado no momento de elaboração do presente artigo foi o recorrente: quem busca pelos textos citados pela autora (FURTOSO, 2015, p.169) – alguns presentes também em Almeida Filho (2005) – não consegue encontrar alguns online, até mesmo quando a busca é realizada nos repositórios das instituições nas quais foram defendidos, como Araújo (1995), Jucá (2002), Niederauer (2002) e Silva (2011). Portanto, com base no exposto, tratarei em sequência dos trabalhos relacionados pela autora aos quais tive acesso, iniciando com a dissertação de mestrado da pesquisadora em questão. Em seguida, relaciono trabalhos não contemplados por Furtoso ou defendidos em data posterior à publicação da autora.

Viviane Furtoso (2001), em pesquisa defendida junto ao Mestrado em Letras da Universidade Estadual de Londrina, realiza um levantamento das iniciativas para o ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) no contexto brasileiro. A autora procura identificar e analisar as crenças¹¹ dos futuros professores em relação à importância de se ter uma formação específica para o ensino de PFOL, e para tal, reflete sobre os estudos que tratam das crenças no contexto de formação de professores e sobre o paradigma da formação do professor reflexivo. A coleta de dados para a pesquisa é realizada por meio da aplicação de questionário a docentes e discentes do curso de Letras de uma Universidade do norte do Estado do Paraná. Os docentes são oriundos dos departamentos de Língua Materna e Línguas Estrangeiras, e os discentes encontravam-se entre o primeiro e o quarto ano do curso de Letras. Porém, de acordo com Furtoso (2001, p.59), a instituição onde a coleta de da-

¹¹ Para discutir o objetivo das pesquisas acerca de crenças, a Furtoso (2001) traz Clark & Yinger (1977;1979) e Clark & Peterson (1986).

dos foi realizada não ofertava na época da pesquisa cursos de PFOL, portanto os informantes não experimentavam, quando do levantamento, a prática docente na área.

Quanto a Coitinho (2007), a pesquisadora observa o contexto de sala de aula e o perfil dos alunos atendidos, e dedica parte de sua dissertação a entrevistar três professoras que atuam no Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná. Por meio da entrevista, a autora busca identificar os reflexos das teorias de formação crítico-reflexivas¹² na prática das professoras. São vários os aspectos da sala de aula descritos em sua pesquisa, como as questões relativas a abordagens de ensino, os recursos disponíveis, o material utilizado, os questionamentos dos alunos, o decorrer das aulas e as expectativas e frustrações das professoras quanto à prática.

Por sua vez, a pesquisa de Futer (2007) não trata especificamente de aspectos da formação para atuar com PLA, e sim da atuação de uma professora no Distrito Federal. A autora busca acompanhar uma professora e cinco alunos em situações de ensino/aprendizagem e a pesquisa concentra-se nos estilos de aprendizagem¹³, mais especificamente na identificação das relações entre os estilos da professora, dos alunos, e os propostos em sala de aula por meio de instruções e atividades. Futer aponta a importância de se ter coerência entre a maneira como se ensina e os estilos de aprendizagem dos alunos, e sugere a aplicação de exercícios diversificados para uma experiência mais significativa.

Em Herrmann (2012), investiga-se a fluidez do professor de PLA. O pressuposto da pesquisa desenvolvida na Universidade de São Paulo é de que ser nativo em uma língua, no caso o Português, não exige o professor de PLA de enfrentar conflitos encontrados na prática, nem mesmo torna mais amena a tarefa de ensinar. A investigação teve como informantes três professores

¹² Coitinho (2007) fundamenta os conceitos em Dewey (1953), Schön (1983, 1992, 2000); e Richards & Lockhart (2005), Moita Lopes (2000); Coracini (2003).

¹³ Futer detalha as contribuições de vários autores acerca de estilos de aprendizagem. Para mais informações, ver: item 2.3 Estilos & estratégias de aprendizagem (FUTER, 2007, p.45).

particulares e dois professores de Centros de Línguas vinculados à academia, e o método de coleta de dados foi a realização de entrevistas. A pesquisa contempla representações¹⁴ dos informantes acerca da língua, da profissão e dos alunos.

A pesquisa de Petrucelli (2012) busca investigar o perfil do professor de PLE na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Por meio da aplicação de 62 questionários, ele elabora hipóteses acerca desses profissionais experientes ou em formação. Ele tem como informantes 31 professores de cursos livres da região, que o autor aponta como sendo geralmente jovens formados em Letras-Ingês; e 31 alunos dos cursos de Letras de três universidades que oferecem disciplinas e cursos de extensão para a formação de professores de PLE, sendo geralmente alunos que buscam por oportunidades de formação, mas com poucas oportunidades de estágio e pesquisa na área.

Gallardo (2012) desenvolve sua pesquisa em uma Universidade Federal do interior de São Paulo. O autor busca identificar as representações de três professoras de PLE sobre a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)¹⁵ e da internet na prática docente. O método de coleta de dados adotado para este trabalho é a aplicação de questionários aos alunos e às professoras, e por meio deles, o autor busca investigar se as aulas contam com material autêntico de fonte digital, bem como o que embasa a escolha do material a ser adotado.

Brandão (2014) ocupa-se de observar as crenças de professores em formação sobre o papel do professor de PLA. O autor opta por selecionar seus informantes entre os participantes de um curso de Extensão Acadêmica de 15 horas, realizado no Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, em Belo Horizonte-MG. São eles: dois professores atuantes e dois

¹⁴ Herrmann (2012) observa a perspectiva discursiva a partir de Orlandi (1997), Coracini (1999), Guimarães (2002); traz contribuições da psicanálise com Freud (1919), Lacan (1964), Milner (1978) e Backes (2000); e dos estudos culturais propostos por Bhabha (1994), Bauman (2001), Woodward (2000).

¹⁵ Gallardo (2012) trata dos conceitos de nativo e imigrante digital com base em Prensky (s/d).

professores em formação inicial na área, que responderam a um questionário e concederam entrevistas. Sua pesquisa investiga as crenças¹⁶ dos profissionais, formados e em formação, em relação à atuação e ao perfil do professor de PLA.

Com o intuito de contribuir para a documentação dos trabalhos sobre formação docente, acrescento em seguida duas pesquisas não contempladas na tabela proposta por Furtoso (2015).

Costa (2013) desenvolve seu projeto junto à Universidade Federal do Rio Grande do Sul e realiza a coleta de dados para sua pesquisa em um Centro Cultural Brasileiro situado em uma capital de um país latinoamericano. O autor dedica-se a observar os momentos em que os professores do referido Centro estão reunidos, seja em reuniões formais previstas pelo calendário escolar ou em discussões e conversas informais que ocorrem nos intervalos das aulas, os quais chama “eventos de formação”. O autor destaca aspectos da busca por uma formação colaborativa, quando os professores fazem comentários ou perguntas sobre a maneira como lidam com as questões de sala de aula e com os conteúdos trabalhados. Como teoria para a análise dos dados, Costa opta por adotar a perspectiva do profissional colaborativo e reflexivo¹⁷.

Como é possível observar em Coelho (2015), a pesquisadora trata de realizar um mapeamento das iniciativas de formação docente para o ensino de PLA no Estado de Minas Gerais. O método de coleta de dados adotado foi a realização de entrevistas com professores formadores em quatro Instituições de Ensino Superior no Estado e a aplicação de questionário a doze estudantes dos cursos de Letras que atuam/atuaram no ensino de Português para estrangeiros nas referidas instituições. A pesquisa teve como objetivo identificar quais eram as iniciativas de formação ofertadas pelas instituições e, principalmente, como os docentes avaliam os processos de capacitação pelos quais passaram para atuar nessa modalidade de ensino. Para tal, a perspecti-

¹⁶ Brandão (2014) apoia-se sobretudo em Barcelos (2004;2006; 2007) para discutir o conceito de crenças.

¹⁷ Costa referencia sua pesquisa nas teorias de Schön (2000) e Nóvoa (1995;2007).

va adotada para a análise dos dados foi o Sistema de Avaliatividade¹⁸.

Com o intuito de sistematizar as características dos trabalhos detalhados, é disponibilizada a seguir uma tabela síntese contendo informações como gerais como autor/ano; título do trabalho; situação de formação dos professores – se inicial, para alunos dos cursos de Letras, continuada, para profissionais que já atuam na área e, quando informado, se por meio de curso de extensão acadêmica para ambos; perspectiva adotada para fundamentação e/ou análise dos dados; e Programa/Instituição de defesa.

TABELA 1 – RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS DAS DISSERTAÇÕES

AUTOR/ANO	TÍTULO	SITUAÇÃO DE FORMAÇÃO/ATUAÇÃO	PERSPECTIVA	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO
FURTOSO, 2001	Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor	Inicial	- Crenças - Professor reflexivo	Mestrado em Letras – Universidade Estadual de Londrina
COITINHO, 2007	A prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores de português para estrangeiros	Inicial/Continuada	- Professor crítico-reflexivo	Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
FUTER, 2007	A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de português língua estrangeira: um estudo de caso.	Continuada	- Estilos de aprendizagem	Mestrado em Linguística Aplicada - Universidade de Brasília

¹⁸ A avaliação em Coelho (2015) foi categorizada de acordo com o Sistema de Avaliatividade proposto por Martin & White (2005).

HERRMANN, 2012	A fluidez do lugar do professor de português língua estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE.	Inicial/ Continuada	- Análise discursiva - Lugar do professor	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês – Universidade de São Paulo
GALLARDO, 2012	Representações de professores em formação em relação à internet no ensino de Português para estrangeiros em contexto de imersão	Continuada/ Extensão Acadêmica	- Utilização de TICs - Representações	Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal de São Carlos
PETRUCELLI, 2012	Perfil do professor de português para estrangeiros da região metropolitana do Rio de Janeiro.	Inicial/ Continuada	- Perfil dos professores	Mestrado em Letras – Universidade Federal Fluminense
BRANDÃO, 2014	Crenças sobre o ensino de português como língua estrangeira: práticas discursivas de professores formadores e em formação inicial.	Inicial/ Continuada/ Extensão Acadêmica	- Representações - Crenças	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
COSTA, 2013	Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior	Continuada	- Eventos de formação - Professor Reflexivo	Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
COELHO, 2011	Diferentes olhares sobre a formação de professores de português como língua adicional no Estado de Minas Gerais	Inicial/ Extensão Acadêmica	- Iniciativas de formação - Avaliação da formação	Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Fonte: elaborado pela autora.

2.2. TESES

A Souza (2014) interessa investigar o agir do professor de PLA. O que se busca é analisar representações que o docente possui de seu trabalho, do papel do professor, dos objetivos propostos para a profissão e aspectos gerais do contexto de prática. Para realizar a análise dos dizeres dos professores, a autora adota o interacionismo sociodiscursivo, valendo-se ainda das contribuições das Ciências do Trabalho e figuras de ação¹⁹. Como instrumentos de coleta de dados, a autora optou por realizar entrevistas semidirigidas e instrução ao sócia – que consiste em verbalizar instruções que o professor daria a um sócia que fosse substituí-lo em seu trabalho, com o intuito de que ninguém descobrisse a troca (CLOT, 1999) - e, para tal, foram informantes da pesquisa 5 professores de PLA que lecionavam em um curso de extensão acadêmica.

Não relacionada por Furtoso (2015), Dutra (2010) propõe em sua tese de doutorado um curso de formação inicial de professores de PLA com o intuito de observar o desempenho dos docentes. Com base no processo reflexivo-colaborativo, o curso oferecia ao professor em formação a oportunidade de trabalhar em duplas no primeiro módulo, e individualmente no segundo, mas com acompanhamento semanal de outro professor. A pesquisa investigativa teve como intuito observar a influência do processo reflexivo-colaborativo na prática dos professores e, conseqüentemente, nas crenças identificadas no decorrer da pesquisa.

Assim como na seção de dissertações, encontram-se sistematizadas na tabela a seguir um resumo das características gerais das teses contempladas neste trabalho.

¹⁹ Souza (2013) analisa o interacionismo sociodiscursivo a partir de Bronckart (1999, 2004, 2008); a Ergonomia da Atividade em Amigues (2004), Clot (1999) e Lacoste (1998); e figuras de ação por Bulea (2010).

TABELA 2 – RESUMO DAS CARACTERÍSTICAS DAS TESES

AUTOR/ANO	TÍTULO	CONTEXTO DE FORMAÇÃO	PERSPECTIVA	PROGRAMA/ INSTITUIÇÃO
SOUZA, 2014	O trabalho do professor de português língua estrangeira: o agir no discurso	Continuada/ Extensão Acadêmica	- Agir do Professor	Programa de Pós-Graduação em Linguística – Universidade Federal do Ceará
DUTRA, 2010	O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira	Inicial/ Extensão Acadêmica	- Professor reflexivo-colaborativo	Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos – Universidade Federal de Minas Gerais

Fonte: elaborado pela autora.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ressaltar, como assinalado anteriormente, que apesar dos atuais esforços para a disponibilização de teses e dissertações em diretórios eletrônicos de programas de pós-graduação, pesquisadores podem encontrar dificuldades em acessar trabalhos defendidos na área. Posto isto, gestores de instituições e pesquisadores têm indícios para, gradualmente, propor a criação de um acervo destinado a trabalhos defendidos antes do prazo regulamentado pela CAPES. Tal esforço demonstraria grande preocupação com a documentação das produções defendidas junto aos programas, bem como auxiliaria pesquisadores na árdua tarefa de ter acesso a investigações correlatas com trabalhos desenvolvidos em PLA.

Uma vez que o cerne deste trabalho baseia-se em um levantamento de caráter bibliográfico de trabalhos que se inscrevem como “formação/atuação do professor”, o presente artigo deve ser compreendido como um quadro representativo da situação atual de estudos, defendidos no Brasil, que tenham como objeto a formação/atuação do professor de PLA. Tendo em vista que os estudos foram realizados em diferentes contextos e sob diferentes perspectivas, o foco principal de análise baseou-se na identificação dos aspectos metodológicos dos trabalhos.

Destaca-se a recorrência de pesquisas que contemplam a atuação do professor de PLA – em formação inicial ou complementar –, e exígua quantidade delas têm como objeto principal a emergência de iniciativas sistematizadas de formação, onde e como se constituem estas atividades, quem são as pessoas envolvidas, quais são seus propósitos e como contribuem para a área de formação.

Assim, pode-se afirmar que grande parte das pesquisas contribui para uma consciência do papel do professor e da visão que ele possui da profissão, uma vez que se ocupam de investigar a docência em PLA e direcionam seu olhar para o discurso, as crenças, o papel, o proceder e a relação do professor com as instituições e com os alunos.

Em menor número, outros trabalhos descrevem mais detalhadamente os contextos de formação, a proposta de cursos e os processos de capacitação dos professores, estratégias formativas - individuais ou em conjunto, e iniciativas contempladas em grades curriculares dos cursos de Letras. Tal consideração pode servir como ponto de partida para pesquisadores que tenham interesse em debruçar-se sobre o tema. Ainda, se constitui como um apoio de grande valia para profissionais e instituições que desejam implantar ações formativas e que podem, a partir da experiência do outro, espelhar-se em práticas de sucesso.

Espera-se que este trabalho possa contribuir como uma fonte de consulta para pesquisadores que voltam seu olhar aos professores e à formação docente na área. Ainda, para auxiliar na criação de uma consciência geral da importância de se investir em formação adequada e significativa, que possibilite ao professor o preparo para atuar em contextos diversificados de ensino-aprendizagem em PLA.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa, 2005. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/8435926-O-ensino-de-portugues-como-lingua-nao-materna-concepcoes-e-contextos-de-ensino-jose-carlos-p-almeida-filho-universidade-de-brasilia.html>>. Acesso em: 01 mai. 2017.

ARAÚJO, João Paulo. *Um Programa de Auto-Educação para Professores de Português como Segunda Língua*. (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

BRANDÃO, Giliard Dutra. *Crenças sobre o Ensino de Português como Língua Estrangeira: práticas discursivas de professores formadores e em formação inicial*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Belo Horizonte; Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Institui a divulgação digital das teses e dissertações produzidas pelos programas de doutorado e mestrado reconhecidos*. Portaria nº 13, de 15 de fevereiro de 2006. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_013_2006.pdf> Acesso em: 02 mai. 2017

COELHO, Rafaela Pascoal. *Diferentes olhares sobre a formação docente de professores de português como língua adicional no Estado de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Belo Horizonte; Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, 2015. Disponível em: <http://www.files.scire.net.br/atrio/cefet-mg-posling_up//THESIS/119/dissertao_rafaela_pascoal_coelho_2015_1atualizada_20160407151603848.pdf> Acesso: 01 mai. 2017.

COITINHO, Verônica Pereira. *A Prática docente do professor de português para estrangeiros para uma aprendizagem crítica: formação de professores de português para estrangeiros*. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2007. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/posgraduacao/educacao/tesesdissertacoes.php>> Acesso em: 31 abr. 2017

COSTA, Everton Vargas da. *Práticas de formação de professores de português língua adicional em um instituto cultural brasileiro no exterior*. Dissertação (Mestrado em Letras). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72754/000881045.pdf?sequence=1>> Acesso em 01 mai. 2017

DUTRA, Anelise Fonseca. *O Processo Reflexivo-Colaborativo na Formação Inicial de Professores de Português Língua Estrangeira*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/LETR-8TEMPG/tese.pdf?sequence=1>> Acesso em: 01 mai. 2017.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. *Português para falantes de outras línguas: aspectos da formação do professor*. 162f. Dissertação (Mestrado em Letras). Londrina-PR: Universidade Estadual de Londrina, 2001. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000081495>> Acesso em: 01 mai. 2017.

_____. Onde estamos? Para onde vamos?: a pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras.. In: LUCAS, Patrícia de Oliveira; RODRIGUES, Rosana Ferrareto Lourenço. (Org.). *Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada: questões empíricas, éticas e práticas*. 1ed.Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, v. 1, p. 153-196.

FUTER, Miriam Josie Kurcbaum. *A relação entre os estilos de aprender e os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de português língua estrangeira: um estudo de caso*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GALLARDO, Julio Orlando. *Representações de professores em formação em relação à internet no ensino de Português para estrangeiros em contexto de imersão*. Dissertação (Mestrado em Linguística). São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2012.

HERRMANN, Ingrid Isis Del Grego. *A fluidez do lugar do professor de Português Língua Estrangeira: uma análise discursiva de dizeres de professores brasileiros em sua relação com o ensino de PLE*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Universidade de São Paulo. 2012

JUCÁ, Carla Saraiva. *A Epistemologia do Professor de Português como Língua Estrangeira da Cidade de Salvador: uma Reflexão sobre alguns Aspectos*. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002

NIEDERAUER, Márcia Elenita Franca. *As ações linguísticas de um professor em relação aos diferentes estilos da língua portuguesa do Brasil em uma sala de aula de português para estrangeiros*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

PETRUCELLI, Anderson José Almeida. *Perfil do professor de português para estrangeiros da região metropolitana do Rio de Janeiro*. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Niterói - RJ: Universidade Federal Fluminense, 2012.

SILVA, M. G. S. *As novas tecnologias em interface com o processo de formação do professor de PLE/PL2: uma abordagem identitária multicultural brasileira*. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

BACKES, C. *O que é ser brasileiro?* São Paulo, Escuta, 2000.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística aplicada e ensino de línguas. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre Aprendizagem e Ensino de Línguas: o que todo professor de línguas deveria saber. In: CAMPOS, M. C. P.; GOMES, M. C. A. (Orgs). *Interações Dialógicas: Linguagem e Literatura na Sociedade Contemporânea*. Viçosa: Editora UFV, 2004b.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) *Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 15-42, 2006.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas: reflexões de uma década de pesquisa no Brasil. In: ALVAREZ, M.; SILVA, K. (Org.) *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas: Pontes, p. 15-41, 2007.

BAUMAN, Z. *Modernidade líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BHABHA, H. *The location of culture*. London, New York: Routledge, 1994.

CLARK, C. M.; PETERSON, P. L. Teachers' thought processes. In: WITTROCK, M. C. (ed.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.

CLARK, C. M.; YINGER, R. J. Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, v.7, n.4, p.279-304, 1977.

CORACINI, M. J. (org.) *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: CORACINI, M. J.; BERTOLDO, S. (org.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. 2 ed. São Paulo: Mercado de Letras. 2003.

DEWEY, J. *Como pensamos*. 2. ed. Companhia Editora Nacional: São Paulo. 1953.

FREUD, S. (1919) *O estranho*. In: FREUD, S. *Obras Completas*. Tradução de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1985, v.12.

GUIMARÃES, E. *Semântica do Acontecimento: um estudo enunciativo da designação*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LACAN, J. *Seminário, livro 11: os quatro conceitos fundamentais psicanálise (1964)*. Tradução de M. D. Magno. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. *The Language of Evaluation – Appraisal in English*. Houndmills e New York, Palgrave, 2005.

MILNER, J-C. *L'amour de la langue*. Paris, Éditions du Seuil, 1978.

MOITA LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado de Letras. 2. ed., 2000.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A. (Org.) *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. *O Regresso dos professores*. Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. 2007.

ORLANDI, E. P. (1997) *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6ª ed. Campinas, SP: Unicamp, 2007.

PRENSKY, M. *Palestra*. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=2zwhxmtMLaQ> . Acesso em: 16 Out, 2011. (1 de 7)

RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. 11 ed, 2005.

SCHÖN, D. *The reflective practioner: how professionals think in action*. Nova York: Basic Books, 1983.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. pp. 7-72.

AVALIAÇÃO EM CURSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES DE PLA: O ENSINO BASEADO EM TAREFAS

Mônica Baêta Neves Pereira Diniz¹
Rafaela Pascoal Coelho²

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista a escassez de cursos de formação inicial e continuada de professores de Português como Língua Estrangeira no Estado de Minas Gerais, como apontado por Coelho (2015), o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG vem oferecendo cursos de Extensão Acadêmica voltados para a capacitação docente para quem atua ou pretende atuar na área, desde maio de 2013.

O Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia – INFORTEC do CEFET-MG propiciou de 2013 até o segundo semestre de 2016, nove cursos de capacitação docente para fins diversos, como documentados em Coura-Sobrinho *et al.* (2016).

O curso intitulado “Curso de capacitação para professores para o ensino de PLE baseado em tarefas” foi o terceiro ofertado pela instituição, sendo realizado durante os meses de setembro e outubro de 2014, sob a instrução de duas professoras-formadoras, e os materiais gerados nele constituem o *corpus* para a análise dos processos avaliativos que este trabalho sugere.

Como materiais gerados tivemos produções em grupo sobre conceito e utilização de tarefas e, igualmente, a resposta individual ao questionário de avaliação do curso e o de autoavaliação.

O que se propõe neste trabalho como objetivo geral é descrever a or-

¹ Mestre em Linguística, pesquisadora do Grupo de Pesquisa INFORTEC/CEFET-MG. c96157089@gmail.com

² Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, pesquisadora dos Grupos de Pesquisa INFORTEC e GPMRD/CEFET-MG. pascoalc.rafaela@gmail.com

ganização do curso dando destaque para o processo avaliativo das atividades da parte prática e a configuração do questionário final de avaliação da capacitação, bem como a análise das respostas, considerando: aspectos gerais dos campos a serem avaliados, como o curso foi avaliado, como os participantes fizeram sua autoavaliação, representatividade das questões fechadas e comentários avaliativos observados nos campos de preenchimento livre. Para isso, busca-se tratar da organização do questionário; identificar o qu e como se pretende avaliar em cada um dos campos; observar como os participantes avaliam o curso de maneira geral; apontar o que se avalia por meio dos campos de preenchimento livre do questionário, bem como tecer considerações a partir do que foi apresentado pelos capacitandos.

Para Miccoli (2013),

(...) não se concebe aprendizagem sem avaliação. Avalia-se para coletar informações significativas e úteis para alunos, professores, pais e sociedade; avalia-se para apreciar até que ponto estão sendo alcançados os objetivos de ensino, refletidos em resultados de avaliações, que apontam se houve ou não aprendizagem. Com essas informações decidem-se cursos de ação. De acordo com o desempenho, é possível apreciar a necessidade de adequar o ensino para preencher lacunas conceituais, rever conteúdos ou elevar o nível de atividades pedagógicas. (p. 153)

Foi com esse intuito que a avaliação, no transcurso e ao final do curso, foi procedida pelas professoras-formadoras, mesmo porque avaliar:

é um processo que desafia quanto a realizá-lo bem; ao conhecimento a ser aplicado a situações práticas. A literatura sobre avaliação é vasta e, devido aos sentimentos negativos associados à avaliação, mantém-se distante dos docentes, que desconfiam da acuidade desse processo. Ao mesmo tempo, está comprovado que planejamento, propósito claro e metas definidas levam a instrumentos bem elaborados e procedimentos que garantem resultados confiáveis. Todavia, nenhuma avaliação será 100% válida, 100% confiável ou 100% prática.

Sempre haverá tensão entre essas medidas, que só pode ser equilibrada pelo uso de múltiplos instrumentos de avaliação. Portanto, para que o processo de avaliação forneça o tipo de informação precisa e adequada, ele tem que ser amplo. (MICCOLI, 2013, p. 181)

Sendo assim, não se teve a pretensão de ter aplicado avaliação totalmente irrepreensível, mas avaliação na medida em que se concebe como tal, nos moldes em que a literatura da área a compreende.

2. O CURSO

O “Curso de capacitação de professores para o ensino de PLE baseado em tarefas” foi o terceiro curso voltado para a formação de docentes de PLE oferecido pelo CEFET-MG, conforme citado anteriormente, tendo sido idealizado pelo Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia - INFORTEC e proposto como um Projeto de Extensão Acadêmica, ministrado por duas professoras-formadoras, em 5 encontros de 3 horas cada, totalizando 15 horas. Foi ministrado nos dias 22 e 29 de setembro, e 06, 13 e 20 de outubro de 2014. Dentre sessenta inscritos, houve divulgação da aceitação da inscrição de dezesseis. Contudo, uma inscrição era do exterior (Centro Cultural Brasil-Argentina – Buenos Aires) e, portanto, inviabilizava a participação da pessoa diretamente interessada; os bolsistas do CEFET-MG tinham participação obrigatória e, conseqüentemente, vagas garantidas, dispensando-se a inscrição dos mesmos. Assim, do grupo de interessados foram selecionados para participar do curso: cinco participantes alunos do curso de graduação em Letras - Tecnologias da Edição - que são bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) e de Programas de Extensão Acadêmica do CEFET-MG, que atuam diretamente nos cursos de PLE ministrados na instituição; três alunos do curso de graduação em Letras, um aluno do Mestrado em Estudos de Linguagens, quatro servidores do CEFET-MG; três participantes da comunidade e, finalmente, três professores sem vínculo com a instituição. Excetuando-se os bolsistas, cuja participação era obrigatória, o grupo de professores

que participou era composto, mais precisamente, por dez provenientes da própria instituição CEFET-MG, quatro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e um da Fundação de Ensino de Contagem (FUNEC).

Cabe ressaltar que não havia apenas professores neófitos, mas também professores já experientes, seja na docência de outra língua estrangeira, no caso o inglês, ou na área de Português como língua estrangeira (PLE). A incipiência se concentrou no grupo de bolsistas, pois estes, de fato, eram os novatos na docência, mais precisamente, no ensino de PLE.

Com o intuito de sensibilizar os professores de PLE em formação sobre a relevância do conceito de tarefa no ensino de Português como Língua Estrangeira, consoante com a importância da formação do professor de língua, o qual se constitui como profissional que realiza reflexões constantes sobre sua prática docente (DUTRA, 2009), foram discutidos, nos cinco encontros, detalhados a seguir, aspectos fundamentais para a realização do curso.

2.1 PRIMEIRO ENCONTRO: TAREFAS

No primeiro encontro do curso foram discutidas as contribuições da literatura da área que colaboraram para uma compreensão conjunta do conceito de “tarefa”. Segundo Schlatter (*et al*, 2003, p. 5, *apud* SANTOS, 2012, p. 120), é “um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social. [...] uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito social”.

É importante ressaltar que parte das pessoas que buscam aprender o Português tem como objetivo conseguir o Certificado de Proficiência em Português como Língua Estrangeira (Celpe-Bras) e, de acordo com os autores do Manual do Examinando, a “tarefa substitui tradicionais itens ou perguntas e abrange mais de um componente e compõe a Parte Escrita do Exame Celpe-Bras”. (BRASIL, 2014)

O Manual ainda traz uma definição de tarefa (p. 5) que se aproxima

muito da citada anteriormente. E, para esclarecer ainda mais a constituição das tarefas e sua importância para o exame, encontra-se no Manual que:

em cada Tarefa há sempre um propósito de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar etc.) e um interlocutor (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe etc.), de forma que o examinando possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para julgar a adequação da resposta do examinando ao contexto. (BRASIL, 2014, p. 5)

Para Norris (2011, p. 578), o ensino baseado em tarefas “é uma abordagem para ensino de Língua Estrangeira e Segunda Língua” que “integra fundamentos teóricos e empíricos” e tem o “foco em resultados de aprendizagem tangíveis ou o que os alunos são capazes de fazer com a linguagem”.

Após a discussão dos conceitos, foram apresentados aos participantes exemplos de tarefas típicas e, ao final do encontro, foi proposta uma atividade prática na qual, divididos em 5 grupos e de posse de um material autêntico oferecido pelas professoras-formadoras, eles tinham como objetivo criar uma tarefa com os temas: apresentação pessoal, transporte, *kit* sobrevivência (em Belo Horizonte-MG), alimentação e contrastes culturais.

Ao final do encontro, os grupos foram convidados a ir até a frente da sala e apresentar a sua proposta de tarefa a todos os presentes. A avaliação da atividade deu-se de maneira socializada, por meio de comentários crítico-constructivos das professoras-formadoras e dos demais participantes sobre a elaboração da tarefa. A parte prática proposta no primeiro encontro foi uma maneira de avaliar para além da compreensão dos participantes do curso sobre o conceito de tarefas e a sua capacidade de produção de tarefas típicas voltadas ao ensino de PLE.

2.2 SEGUNDO ENCONTRO: ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LE

Para o segundo encontro, as professoras-formadoras se pautaram na discussão dos conceitos de abordagem, abordagem comunicativa e aprendi-

zagem sob a perspectiva de diversos autores e o conhecimento sobre como desenvolver tarefas com base na abordagem comunicativa.

Para a compreensão do conceito de abordagem, Almeida Filho (1997) foi a referência.

Abordar ou ocupar-se do ensino de uma nova língua significa, entre outras coisas tratar de enfocar, conceber, dar direção, aproximar-se de, acercar-se de, encaminhar, dar forma e sentido à tarefa de auxiliar profissionalmente aqueles que se candidatam a aprender essa língua-alvo. (pág. 13)

A partir daí foram discutidos os conceitos de língua, linguagem e língua estrangeira, seja como ação social propositada entre pessoas (sujeitos), como criação (imaginação e/ou produção de orações gramaticais apropriadas) ou como formas (sinais, signos) num sistema (gramatical) governado por regras. Levando-se em conta, também, a capacidade e manifestação de expressão verbal, regular, estética, lúdica; a manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas), a construção de sentidos e conhecimentos, sem se descartar a expressão de relações de poder e a construção de cultura como repositório. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 24-25).

A língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente, a língua dos outros, de estranhos, de povos diferentes, como Almeida Filho traz em sua obra (1997, p. 24-25), também foram pontos de interesse e de discussão levados aos capacitandos.

Em meio a essa gama de possibilidades nos conceitos em apreço, foram apresentados para uma consideração e um dialogismo, os papéis *versus* atitudes do professor, tal qual expressa quadro de Almeida Filho (1997, p. 26).

Dando seguimento aos diálogos entre as professoras-formadoras e os professores em formação, foram apresentados trabalhos que discutiam a relação entre abordagem e material didático, conteúdo esse tratado por Sternfeld (1997).

A abordagem comunicativa em PLE foi outro ponto explorado, agora

sob as reflexões de Vanda Menezes (1996) que levanta uma boa pergunta ao questionar “o que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de LE?”, ao que ela responde que é “estar atento a todas as situações de comunicação pela linguagem”, acrescentando que “o professor comunicativo deverá observar que funções comunicativas são realizadas no discurso e de que modo a língua histórica que ele ensina (língua-alvo) permite expressar essas funções.” (p. 80).

A autora acrescenta:

ser comunicativo também quer dizer saber criar na sala de aula situações de comunicação. Esta tarefa implica planejamento e, ao mesmo tempo, habilidade do professor para aproveitar novas situações surgidas a partir do envolvimento de seus alunos. A abordagem comunicativa não é sinônimo de ‘improvisação’. (MENEZES, 1996, p. 80)

Ainda no âmbito da abordagem comunicativa, Almeida Filho (2002), mostra a divisão em fases e o processo em que ela se forma, a saber:

Quatro fases necessárias à fruição da aula de LE num cenário onde o artifício é constitutivo e noutro onde a sala de aula é lugar autêntico de aprender (ensinar) conteúdos e procedimentos. Essas fases, não reduzíveis umas as outras sem perdas ao processo como um todo são: 1) o estabelecimento de clima e confiança; 2) a apresentação de insumo novo; 3) ensaio e uso; e 4) pano. (p. 32)

Os termos foram aprofundados em sala, com destaque para a utilidade prática de cada um deles, no âmbito do ensino de PLE.

Acerca da aprendizagem, encontrou-se em Coscarelli (2012), em obra organizada por Dell’Isola, aspectos atinentes às estratégias de aprendizagem, fator preponderante para a obtenção de sucesso em uma LE.

Morita (1998), em obra organizada por Silveira, associando aprendizagem e material didático, diz que “nenhum material se adapta 100% a necessidades e interesses dos alunos e, por conseguinte, não satisfaz totalmente o professor” (p. 61) e, ainda, que “o livro didático também alivia a tarefa de planejamento do professor de PLE, pois o autor de manual didático, ao produ-

zir seu material, faz o planejamento geral do curso a ser elaborado (p. 65) e, por conseguinte, foi possível discutir muitos estereótipos e crenças acerca de materiais didáticos, incluindo-se, dentre esses, o livro didático.

Bizon (1992), em livro organizado por Almeida Filho e Lombello, falando sobre uma experiência alternativa de aprender Português para Estrangeiros, conclui pela “necessidade de planejamento para que as partes constituintes da operação de ensino estejam coerentemente estruturadas, harmonizando-se com a abordagem adotada.” Segue elucidando que “é preciso ter em primeiro plano os objetivos, necessidades e interesses dos aprendizes. É nos alunos e na interação com eles que buscamos informações e subsídios para elaboração de planejamento de ensino.” (p. 42)

Após a explanação teórica, teve início a prática proposta para o encontro. Foram aleatoriamente distribuídas imagens impressas coloridas. Foi pedido a cada grupo (quatro trios e uma dupla) que elaborasse uma proposta de tarefa comunicativa embasada nas reflexões daquele segundo encontro, bem como que os capacitandos apontassem os conhecimentos exigidos para que o aluno fosse capaz de desempenhar a tarefa. Todas as produções foram levadas para correção e foram entregues os respectivos comentários no encontro seguinte.

Resultaram da parte prática tarefas que propunham produções de gêneros diversificados, que receberam comentários crítico-construtivos, estando apresentadas conforme o grupo executor e em correspondência às imagens oferecidas.

O segundo encontro foi denso de conceitos teóricos e, portanto, voltados especificamente à formação basilar para um professor iniciante na área de PLE, tendo se mostrado profícuo e pilar dos encontros consecutivos, sobretudo em decorrência da atividade prática proposta.

2.3 TERCEIRO ENCONTRO: SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

O objetivo primordial desse terceiro encontro foi dar a conhecer a estrutura de uma sequência didática (SD) e seus meandros.

Indiscutível que o marco teórico utilizado tenha sido Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para que os capacitandos pudessem ter um embasamento do usual desenvolvimento de sequências didáticas (SDs). A aplicação ao ensino de PLE encontrou respaldo teórico em Cristóvão (2009) e, para fechamento do encontro, foi pedida a elaboração de uma sequência didática a partir de roteiro dado.

A partir do trio de referência das sequências didáticas (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY; 2004), foi possível que se falasse dos contextos de produção; que se apresentasse o clássico modelo (p. 98); que se abordasse o que vem a ser apresentação da situação; que se trouxesse à luz e de forma contextualizada a produção inicial; que se explicitassem os módulos que compõem uma SD; e, como resultado do percurso, a produção final de uma SD.

Em Cristóvão (2009) se pôde apresentar, como guia, o conteúdo do material que permitirá a adequação de SDs (p. 309). A partir das reflexões da autora, foi possível apresentar aos professores em formação as capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas, no que se refere à linguagem, as quais são demandadas para a aprendizagem de leitura de textos (p. 321).

Quanto a material autêntico, Vera Cristóvão (2009), tomando por base os estudos de Pasquier e Dolz (1996) considera que, “para o ensino de leitura em LE, os textos a serem utilizados devem ser textos sociais em circulação, isto é, oriundos de contextos sociais reais, capazes de preparar o aluno para agir com a linguagem em diferentes contextos.” (p. 323).

Para consolidar as discussões teóricas e o que foi proposto fora da prática, os capacitandos realizaram uma atividade em grupo, para a qual foram desenhadas cinco situações bem específicas e particulares de necessidade vivenciadas por determinadas personagens, o que possibilitaria o desenvol-

vimento de módulos que perpassassem os aspectos trabalhados no primeiro encontro, conforme trazidos no item 2.1 deste trabalho.

As SDs produzidas pelos grupos foram lidas crítica e construtivamente e devolvidas, no encontro seguinte, e as correções/sugestões feitas a cada grupo correspondente.

2.4 QUARTO ENCONTRO: PORTAL DO PROFESSOR DE PLE

O foco nesse quarto encontro foi o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna³, cujo acesso se efetiva por meio do respectivo sítio e foi o que se possibilitou, via internet, durante o encontro, além de se favorecer ao capacitando o ingresso, inscrevendo-se, caso ainda não o houvesse feito.

Com a apresentação do portal, iniciou-se a discussão acerca da estrutura das unidades didáticas. Foram especificados seus elementos integrativos com base no que prevê o Manual do Portal, de acesso restrito às equipes elaboradoras: situação de uso, marcadores discursivos, expectativas de aprendizagem, atividade de preparação, bloco de atividades, extensão da UD e atividades de avaliação.

Houve ilustração com UDs dos três níveis (1, 2 e 3) e, para o fechamento do encontro, a partir de substrato advindo de material autêntico e já utilizado pelas professoras-formadoras em contexto de preparação de UD para o Portal, foi pedido que os grupos produzissem UDs de conformidade com nível sugerido na tarefa proposta.

Após a já costumeira leitura crítico-construtiva, foram devolvidas as produções dos grupos e sugerido que comentassem o que haviam lido desse trabalho realizado pelas professoras-formadoras, o que resultou de inércia dos grupos, à exceção da integrante de um deles que, espontaneamente, durante a apresentação da UD produzida, gerou o comentário da crítica apresentada acerca de tal produção.

³ www.ppple.org

2.5 QUINTO ENCONTRO: FORMAÇÃO DOCENTE

As discussões acerca da formação docente nesse III Curso de Capacitação contaram com as contribuições de teóricos da área de LE, sendo eles Almeida, 2004; Almeida Filho 2005; Celani, 2001; e Nóbrega, 2011. Com isso, foi possível arrematar o processo de capacitação dos docentes em formação com uma avaliação global, uma autoavaliação e um espaço para comentários pessoais.

No decorrer do encontro, foi proposta uma atividade à turma a ser realizada em conjunto com as professoras-formadoras. O quadro proposto por Dutra em sua tese (2009, p. 178) foi apresentado aos alunos, inicialmente, tal qual ela o mostra, com as colunas de professor como: técnico passivo e praticante reflexivo. Então, para um diálogo mais pertinente, as professoras-formadoras trouxeram uma variação, com uma coluna intermediária que favorecesse ao meio-termo entre esses dois tipos de professor, ou seja, ele teria a denominação de técnico-praticante reflexivo e autocrítico para o seu papel principal, em relação à fonte principal de conhecimento, ao objetivo principal do ensino, a sua principal orientação para o ensino e os principais participantes do processo de ensino.

Responder a um questionário foi atividade final do curso, o que indica sintonia com o pensamento de Brown (2004) *apud* Prati (2007) “observar cuidadosamente tudo o que pensamos que nosso aluno deveria ‘saber’ ou ser capaz de ‘fazer’, baseando-se no material que está ao seu alcance⁴ (p. 51).

3. QUESTIONÁRIO

Elaborado com base em questionários pretéritos de cursos diversos e na necessidade de as professoras formadoras receberem um *feedback* do curso que findava, o “Questionário de Avaliação de Cursos de Extensão” entregue aos capacitandos foi desenvolvido com o intuito de avaliar não apenas a ⁴(...) observar cuidadosamente todo lo que pensamos que nuestro alumno debería “saber” o ser capaz de “hacer”, basándose en el material que está a su alcance.

dinâmica proposta no curso, mas também o desempenho das professoras-formadoras e dos próprios participantes.

A partir de um parágrafo introdutório onde está explicado o intuito avaliativo do questionário, foram propostos seis blocos de questões: do 1º ao 3º: questões fechadas (múltipla escolha), o 4º e o 5º mistos e o 6º, apenas questões abertas.

No questionário proposto havia no primeiro bloco, intitulado “Quanto ao curso”, questões sobre o cumprimento do programa (1.1), material didático fornecido (1.2), recursos audiovisuais (1.3), apresentando como opções predefinidas de resposta “sim”, “razoavelmente” e “não”. Este primeiro bloco trazia, ainda, uma pergunta relativa à indicação do curso para colegas e amigos (1.4), que contava como possibilidades predefinidas de respostas, as opções “sim”, “talvez” e “não”.

FIGURA 1 – RECORTE DO PRIMEIRO BLOCO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE EXTENSÃO

1 – QUANTO AO CURSO	
1.1. O programa do curso apresentado foi cumprido.	
() Sim	() Razoavelmente () Não

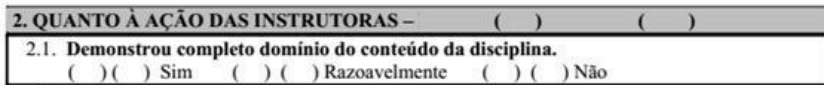
Fonte: elaborado pelas autoras

O segundo bloco de questões, “Quanto à ação das instrutoras”, apresentava perguntas sobre o desempenho das professoras formadoras em relação ao domínio do conteúdo (2.1), abordagem adequada dos assuntos (2.2), criação de clima favorável à participação de todos (2.3), objetividade nas explicações (2.4), técnicas didáticas favoráveis à fixação dos conteúdos (2.5), esclarecimento de dúvidas (2.6), consideração às solicitações dos participantes (2.7), cumprimento de horários (2.8) e comparecimento nos dias programados (2.8).

Como o curso foi ministrado por duas professoras-formadoras, a avaliação do desempenho delas foi feita de maneira individual, tendo sido solicitado aos participantes do curso que assinalassem as respostas com as ini-

ciais de cada uma, entre parênteses e indicadas à frente dos nomes, na linha identificada com o número 2. As opções predefinidas de resposta eram “sim”, “razoavelmente” e “não”, como é possível observar no recorte abaixo:

FIGURA 2 – RECORTE DO SEGUNDO BLOCO DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DE CURSOS DE EXTENSÃO



Fonte: elaborado pelas autoras

O terceiro bloco de questões, “Quanto ao espaço físico e à organização”, continha perguntas acerca da adequação das instalações onde o curso aconteceu (3.1), a satisfação quanto ao processo de inscrição (3.2) e a satisfação quanto à carga horária proposta (3.3), tendo as opções “sim”, “razoavelmente” e “não” como possibilidade predefinida de resposta.

O quarto bloco, “Quanto ao desempenho do aluno (autoavaliação)”, tinha como intuito provocar no capacitando uma reflexão sobre o seu papel no decorrer do curso, apresentando questões que versavam sobre a própria segurança quanto à apreensão do conteúdo (4.1), cumprimento dos compromissos práticos (4.2), comparecimento aos encontros (4.3), participação (4.4) e integração com os colegas (4.5), com as opções predefinidas de resposta “sim”, “razoavelmente” e “não”. O bloco trazia, ainda, uma questão aberta (4.6) que solicitava um comentário sobre a aplicabilidade dos conhecimentos construídos no curso, para a prática docente dos participantes.

O quinto bloco, “Quanto à divulgação”, dizia respeito à maneira como o participante tomou conhecimento da oferta do curso (5.1), tendo como opções predefinidas de resposta: CEFET-MG, *site* do CEFET-MG, cartaz, *folder*, *e-mail*, amigos e “outros” (a ser preenchido).

Como o questionário trazia em seus blocos opções predefinidas de resposta, com exceção da questão aberta do quarto bloco (4.6) e do preenchimento para “outros”, em 5.1, havia uma preocupação das professoras-forma-

doras com possíveis posicionamentos que não houvessem sido contemplados. Essa preocupação deu origem ao sexto bloco, “Comentários e sugestões finais”, no qual os capacitandos poderiam escrever livremente suas impressões sobre: o curso de maneira geral (6.1); as instrutoras (6.2); o espaço físico e a organização do curso (6.3); e outros (6.4).

Ao quinto e último encontro compareceram onze (11) capacitandos, dentre os 14 que estavam mantendo frequência e, por conseguinte, foram onze os questionários que serviram como base para esta análise.

TABELA 1 – SÍNTESE DO PRIMEIRO BLOCO DO QUESTIONÁRIO

ITEM 1	SIM	RAZOAVELMENTE	NÃO
1.1	11		
1.2	11		
1.3	10		1
ITEM 1	SIM	TALVEZ	NÃO
1.4	11		

Fonte: elaborado pelas autoras

O que se pode depreender desses dados é que houve uma adequação do curso, como um todo e que resultou bastante positivo ao ter aceitação unânime quanto à indicação para colegas e amigos. Apenas um dentre os respondentes do questionário considerou que os recursos audiovisuais foram insatisfatórios quanto à quantidade e à qualidade, o que se respeita, porém se considera pouco expressivo dentre o montante de respostas contrárias obtidas.

Como é sabido, as questões éticas apontam para o anonimato das professoras instrutoras. Para efeito de uma melhor visualização/compreensão de como se deu a avaliação do desempenho de cada uma delas, didaticamente, serão, neste trabalho, apontadas como “A” e “B”, mantendo, respectivamente, a ordem em que foram colocadas na linha de identificação do item 2, no corpo do questionário. Os dados quantitativos apurados são apresentados na tabela a seguir.

TABELA 2 – SÍNTESE DO SEGUNDO BLOCO DO QUESTIONÁRIO

ITEM 2	SIM		RAZOAVELMENTE		NÃO	
	A	B	A	B	A	B
Instrutora						
2.1	11	11				
2.2	11	11				
2.3	10	10	1	1		
2.4	11	10		1		
2.5	11	11				
2.6	11	11				
2.7	11	11				
2.8	10	10	1	1		
2.9	11	11				

Fonte: elaborado pelas autoras

Houve, em apenas dois momentos, uma quebra da unanimidade quanto à excelência do ensino ministrado pelas professoras-formadoras, quais sejam, nos itens 2.3 e 2.8, a saber, “Criou clima favorável à participação de todos” e “Cumpriu os horários estabelecidos”, respectivamente, para os quais ambas foram avaliadas com desempenho razoável. Interessante que se revele que o mesmo sujeito informante que discrepou anteriormente, quando das respostas para o Item 1, foi aquele que, uma vez mais, saiu do perfil do grupo. Este fato, por si só não tem peso, mas é promissor que se destaque como algo ou alguém que se diferencia do grupo que integrava. Esse mesmo respondente em 2.4 diferenciou as professoras-formadoras quanto à objetividade nas explicações. Entretanto, como é um caso único dentre o universo de sujeitos informantes, talvez não tenha se dado por satisfeito(a) com algum aspecto pontual em certo momento do curso e isso o(a) marcou de tal forma a refletir na resposta dada.

Para o Item 3 do questionário, que diz respeito à infraestrutura física e gerencial do curso, a tabela que é dada a seguir mostra o que foi apurado a partir dos onze questionários respondidos.

TABELA 3 – SÍNTESE DO TERCEIRO BLOCO DO QUESTIONÁRIO

ITEM 3	SIM	RAZOAVELMENTE	NÃO
3.1	10	1*	
3.2	9	1	1
3.3	11		

* Comentário manuscrito à parte, pelo respondente: “A sala não favorece o trabalho em grupo.”

Fonte: elaborado pelas autoras

O comentário expresso anteriormente, na parte inferior (externa) à tabela foi gerado pelo(a) mesmo(a) respondente que anteriormente se destaca do grupo, como um todo. Cabe, neste trabalho, comentar que, embora o comentário seja pertinente, o curso foi finalizado com o atendimento pleno às dinâmicas implementadas em sala, inclusive as que foram em grupo, mesmo que o espaço físico da sala de aula utilizada fosse um fator limitante a esse tipo de procedimento didático.

O item 3.2 que diz respeito ao processo de inscrição mostrou opiniões em “Razoavelmente” e em “Não”, entendendo-se que, mesmo tendo sido selecionado(a) para o curso, a repercussão dos não selecionados afetou a opinião do(a) respondente.

No que diz respeito à carga horária ser satisfatória, na opinião de todos, as professoras-formadoras são o grande elo entre a gama de conteúdos a ser ministrada em tão somente 15 horas/aula e a satisfação gerada.

O tópico subsequente, que diz respeito à autoavaliação e à aplicabilidade do curso na prática docente dos participantes.

TABELA 4 – SÍNTESE DO SEGUNDO BLOCO DO QUESTIONÁRIO

ITEM 4	SIM	RAZOAVELMENTE	NÃO
4.1	8	3	
4.2	10	1	
4.3	9	2	
4.4	9	2	
4.5	10	1	

Fonte: elaborado pelas autoras

Os aspectos que mais ressaltam das respostas dadas para a autoavaliação são o grau de cobrança que têm consigo, pois em momento algum, dentre os cinco itens, houve unanimidade, embora nenhum dentre os onze respondentes tenha se colocado na coluna do “Não”.

Para Miccoli (2013), a “autoavaliação permite a reflexão dos estudantes sobre seu desenvolvimento nas aulas, expressando qualidades, limitações, lacunas ou dificuldades e objetivos para superá-las.” (p. 183) e, acredita-se, esse foi o escopo dessa proposta.

Outro destaque que merece citação, é que o(a) respondente que, nas questões anteriores, itens de 1 a 3, discrepava dos seus companheiros de classe de capacitação, neste item, em especial, reencontrou-se com seus pares, ficando no bloco de consenso.

Um sujeito informante, dentre os onze, marcou todos os itens, de 1 a 5, na opção predefinida “Razoavelmente” e, entende-se, seja por demais exigente consigo mesmo(a), uma vez que, para as professoras-formadoras, nenhum dos capacitandos deixou de cumprir com seus compromissos práticos e, em balde seus esforços em levar todas as tarefas corrigidas e comentá-las, isso não supriu a necessidade desse sujeito informante, face a sua não marcação em “Sim”.

Os tópicos comparecimento e participação, bem como a segurança quanto à apreensão do conteúdo foram os elementos que mais definiram o rigor na autoavaliação e, pode-se dizer, em consonância com a frequência observada nos cinco encontros e a participação ativa e efetiva, no transcurso de cada um deles. Contudo, há que se ressaltar, que houve um dissenso quanto a uma autoavaliação bastante positiva, no grupo, como um todo.

Quanto à questão de livre resposta (4.6), o montante das onze respostas (não houve nenhuma em branco!), pode ser resumido da seguinte forma para a aplicabilidade do curso na prática docente dos professores em formação na área de ensino de PLE, em palavras, termos ou expressões-chave: aulas mais comunicativas e culturais; extrema importância na formação docente

pela qual passa; curso ampliou horizontes; útil; profissionalização; mais capacitada; elaboração de materiais didáticos de qualidade; compreensão da árdua tarefa do professor; aplicabilidade também para professor de Inglês; inserção de sequências didáticas em curso do CEFET-MG; temas abordados interessantes; desenvolvimento de habilidades trabalhadas no curso; curso proporcionou bases teóricas e práticas; exercer o ensino de PLE; aprofundamento na profissão; importante na prática pedagógica como professor de PLE; noção sobre nivelamento e unidades didáticas; compreensão e estruturação de sequências didáticas aplicadas no ensino de PLE; e cardápio técnico necessário à atividade docente. O conjunto apresentado revela a relevância dos conteúdos ministrados e seu reflexo nos capacitandos.

De forma sintética, será apresentado o item 5, que versa sobre a divulgação do curso, propriamente, lembrando que mais de uma marcação surgiu por respondente, sem qualquer prejuízo quanto à informatividade dada e, portanto, não se obterá tão somente 11 opções marcadas, no somatório. Quatro (04) marcações para “CEFET-MG”; três (03) para “Site do CEFET-MG”; cinco (05) “E-mail”; um (01) “Outros”: Grupo no *Facebook*. Sem quaisquer marcações ficaram: “Cartaz” e “Amigos”.

Finalmente, para o Item 6, espaço reservado para que o respondente se manifestasse livremente, sobretudo no item 6.4 (“Outros”), o que foi verificado, quantitativamente, em termos de respostas dadas, foi que apenas nove (9) se ativeram a essa parte do questionário, ou seja, dois (2) respondentes não quiseram se expressar nesse espaço livre a eles reservado. Dentre os nove (9) que verbalizaram opinião, quatro o fizeram nos quatro aspectos disponibilizados (6.1 a 6.4); quatro (4) o fizeram à exceção do item 6.4 (“Outros”) e, apenas um (1) se ateu tão somente aos itens 6.1 e 6.2 para os quais foi módico(a) em palavras.

Por questão didática, visando, sobretudo, uma melhor compreensão das respostas que foram dadas, item a item, uma leitura minuciosa de cada resposta livre foi feita e pode ser expressa, em termos gerais, pois alguns

aspectos são comuns na maioria dessas respostas, conforme se apresenta a seguir, numa tabela.

TABELA 5 – SÍNTESE DO SEGUNDO BLOCO DO QUESTIONÁRIO

ITEM	ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
6.1	<p>Aprendizagem de como são criadas tarefas comunicativas, úteis e interessantes</p> <p>Valeu a pena tentar novamente a inscrição: curso foi muito bom!</p> <p>Esclarecimento de dúvidas quanto à abordagem para PLE</p> <p>Aprendizagem da elaboração de tarefas e a distinção destas e atividades</p> <p>Curso muito bom. Trouxe informação nova</p> <p>Reflexão sobre o papel do professor</p> <p>Bom quanto à prática de exercícios</p> <p>Curso proveitoso</p> <p>Contribuição no aprendizado de SDs</p> <p>Comentários sobre as atividades propostas foram essenciais para o aprendizado</p>	<p>Não houve oportunidade de ver como as tarefas funcionam em sala de aula</p>
6.2	<p>Excelentes!</p> <p>Engajadas com o curso</p> <p>Conhecimento muito amplo das temáticas e souberam passá-lo com maestria aos alunos</p> <p>Ambas preparadíssimas</p> <p>Dinâmicas, cordiais e põem os alunos para trabalhar mesmo.</p> <p>Contribuíram muito para o aprendizado dos alunos</p> <p>A forma como as aulas foram ministradas foi excelente</p> <p>Demonstraram disponibilidade e atenção</p> <p>Senti firmeza em seus conhecimentos teóricos e suas explicações</p> <p>Aulas muito bem planejadas</p>	<p>As professoras-formadoras ficarem juntas. A demanda de interessados nos cursos de capacitação é grande e, portanto, a separação da dupla a atenderia mais satisfatoriamente</p>
	<p>As instrutoras apresentaram paixão pelo conteúdo ministrado</p> <p>Capacitadas e dispostas a transmitir seus conhecimentos de forma clara e didática</p>	

6.3	A parceria com a Fundação CEFET-MG pode ser um caminho Espaço físico bom e organização dos cursos excelente Adequado para o formato do curso	Uma sala mais ampla ou com menos carteiras facilitaria a interação dos grupos O espaço físico é um problema na CEFET-MG Poderia ser um espaço maior para poder atender a mais pessoas interessadas em fazer o curso As aulas não terem continuado na Fundação CEFET-MG, onde tem ar condicionado
6.4	Parabenizar e agradecer as professoras e organização dos cursos Em 2015, esperamos mais cursos de capacitação, agora com o apoio da AMPPLIE ⁵ Que os cursos sejam pagos para inibir pessoas descompromissadas com a frequência e se inscrevem levando à supressão de vaga de interessados que os frequentariam	Pessoas que se inscreveram no curso, foram selecionadas e não compareceram. Sugestão: serem excluídas dos próximos Curso não ser ofertado às sextas-feiras e não terminar no horário proposto

Fonte: elaborado pelas autoras

O que se pode depreender a partir desses comentários positivos e negativos é que o curso, em seu aspecto global, resultou bastante satisfatório e gerou expectativas de outros a serem ministrados, não pela dupla, mas pelas professoras-formadoras em mais de uma turma, para que a demanda reprimida em relação a tais cursos de capacitação possa ser atendida. Outra reivindicação justa é a que diz respeito ao espaço físico e, claro, o término dos encontros no horário previsto, para que ninguém seja prejudicado. O que se pôde verificar foi que sempre se estendia um pouco além das 17 horas (horário oficial do encerramento de cada encontro), fosse por práticas ainda não terminadas pelos discentes, fosse por discussões iniciadas e em andamento ao bater das horas, ou, ainda, pela realização de intervalos de 15 minutos, acordados entre os participantes e as professoras-formadoras, no decorrer dos encontros, que deverão, em edições futuras, constar como tempo adicional no horário total de realização da capacitação. Entende-se que os elogios, ao curso e às instrutoras, decorram da ânsia dos participantes em terem seus interesses precípuos para se formarem docentes de PLE capacitados, atendidos.

⁵ AMPPLIE – Associação Mineira dos Professores de Português como Língua Estrangeira (www.ampplie.com.br)

Pensando na elaboração do questionário, e na validade e confiabilidade que se espera de um processo avaliativo, encontramos em Miccoli (2013, p.172) que “(...) se um professor desejar elaborar uma avaliação que equilibre validade com confiabilidade, essa avaliação deverá conter uma parte com questões fechadas e outras duas com questões semi-abertas e abertas”.

Com base nesses elementos e resultados, pôde-se tecer alguns comentários que são apresentados na sequência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises, pode-se afirmar que o curso atendeu a previsão e, por conseguinte, conseguiu preparar novos docentes na área de PLE, tornando-os aptos na preparação de tarefas típicas da área afim.

As atividades práticas realizadas ao final de cada um dos encontros visavam possibilitar a preparação do docente no sentido de repensar seu desempenho em relação à elaboração de tarefas a partir de um *feedback*.

A avaliação do/no curso ocorreu para as práticas propostas de forma concomitante em cada um dos cinco encontros, bem como de maneira pontual ao final, pautando-se na visão global do curso e, ainda, na autoavaliação como ferramentas para se chegar a um resultado que pudesse refletir na prática do ensino-aprendizagem e na formação docente, e também na melhoria dos futuros cursos de mesma natureza a serem ministrados na Instituição proponente.

Já ao final do curso, foi elaborado o questionário que possibilitou que se descortinassem aspectos importantes para os planejamentos de cursos de capacitação vindouros, para a autocrítica dos capacitandos quanto ao seu comprometimento, e das professoras-formadoras, para que busquem melhoras no desempenho individual de cada uma delas.

O item voltado à autoavaliação revelou o quão exigentes consigo mesmo foram os participantes, respondentes, ao se considerarem “razoavelmente” aptos em alguns aspectos, conforme tabelado e discutido anteriormente.

Espera-se, com essa contribuição acadêmica do estudo e discussão dos meandros de um curso de capacitação de professores com enfoque em tarefas, ministrado no CEFET-MG, com foco na avaliação do desempenho dos capacitandos nas atividades práticas e também, por meio do questionário, ter permitido aos futuros formadores e professores ainda em formação, uma reflexão constante e profícua na área de PLE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário Sérgio Pinheiro Moreira de. *Ensino de português língua estrangeira – P. L. E. – língua global*. Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_2_ensino_de_portugues_lingua_estrangeira.pdf>. Acesso em: 01 out. 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. A abordagem orientadora da ação do professor. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 13-28

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *O Português como língua não-materna: concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2014.

BIZON, A. C. C. Aprender conteúdos para aprender língua estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L. (Orgs.) *Identidade e caminhos no ensino de português para estrangeiros*. Campinas, SP: Pontes, 1992.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do examinando*. Versão eletrônica. Disponível em: <<http://celpebras.inep.gov.br/inscricao/>> Acesso em: dez. 2014.

CARDOSO, R. C. T. *The communicative approach to foreign language teaching: a short introduction*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

CELANI, M. A. A. (2001). Ensino de Línguas Estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas, EDUCAT.

COELHO, R. P. *Diferentes olhares sobre a formação docente de professores de português como língua adicional no estado de Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado. CEFET-MG. 2015. Disponível em: <http://www.files.scire.net.br/atrio/cefet-mg-posling_upl//THESIS/119/dissertao_rafaela_pascoal_coelho_2015_1atualizada_20160407151603848.pdf> Acesso em: 10 mar. 2017.

COSCARELLI, C. V. Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução. In: DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.) *Português língua adicional: ensino e pesquisa*. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2012. p. 17-34

COURA-SOBRINHO, Jerônimo; TOSATTI, N. M.; NEVES, Liliane de Oliveira. A competência intercultural como estratégia de internacionalização e de aproximação entre culturas. In: *XXVI Encontro das Universidades de Língua Portuguesa*, 2016, Dili - Timor Leste, 2016, Dili - Timor Leste. Anais do XXVI Encontro das Universidades de Língua Portuguesa. Lisboa: Associação das Universidades de Língua Portuguesa. 2016.v. 1.p.243 - 250

CRISTÓVÃO, V. L. L. Sequências didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. (Orgs.) *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DOLZ, J., M. NOVERRAZ, M., e SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 81-108

DUTRA, Anelise Fonseca. A formação inicial do professor de língua. In: Júdice, N.; Dell'Isola, R. L. P. (orgs). *Português Língua Estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009. 173-192

GRAÇA, R. M. O.; VIVIANI, Z. A. Práticas pedagógicas integradas de línguas e a abordagem da gramática. In: PRADO, C.; CUNHA, J. C. (Orgs.). *Língua materna e língua estrangeira na escola – o exemplo da bivalência*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FaE/UFMG, 2008. p. 101-113.

MENEZES, V. M. C. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. In: JÚDICE, N. *O ensino de português para estrangeiros: ciclo de palestras*. Niterói: EDUFF, 1996. p. 77-81

MICCOLI, L. S. *Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

NÓBREGA, Maria Helena da. *Ensino de Português para Nativos e Estrangeiros: na prática, a teoria é outra*. Revista Linha d'Água. N. 23. 2011. ISSN 2236-4242 e 0103-3638. <<http://www.revistas.fflch.usp.br/linhadagua/article/view/90/97>> Acesso em: 01 out. 2014.

NORRIS, J. M. Taskbased teaching and testing. In: LONG, M. H. e DOUGHTY, C. J. *The handbook of language teaching*. Oxford: WileyBlackell, 2011.

PRATI, S. *La evaluación en español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. Buenos Aires: Libros de La Araucaria, 2007.

SANTOS, L. G. Tarefas para nivelamento em português como lingual adicional. In: SCHOFFEN, J. R. et al. (Orgs.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

SILVA, N. S. Material didático de PLE essencialmente comunicativo: sonho ou realidade? In: CUNHA, m. j. c.; santos, p. (orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2001. p. 107-126

SCHOFFEN, J. R. et al. (Orgs.). *Português como língua adicional: reflexões para a prática docente*. Porto Alegre: Bem Brasil, 2012.

ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA REPÚBLICA DOMINICANA: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Paula Serelle Macedo

1. INTRODUÇÃO

O presente relato de experiência busca descrever as atividades desenvolvidas durante programa de Iniciação Científica que culminou com a participação em Programa de Mobilidade Acadêmica Internacional no Centro Cultural Brasil República Dominicana (CCB-RD), na cidade de São Domingos, República Dominicana. A República Dominicana é um país que ocupa dois terços da Ilha de São Domingos, a qual se localiza no arquipélago das Grandes Antilhas ao norte do mar do Caribe. Esse país representa a segunda maior economia do Caribe e possui relações diplomáticas com o Brasil, mantendo uma cooperação educacional desde a década de 1960.

O intercâmbio no CCB-RD foi realizado com base no convênio entre o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e o CCB-RD, tal como explícito no Edital Interno de Seleção de Estudantes de Graduação para Mobilidade Acadêmica Internacional (Nº 01/2016), publicado pela Secretária de Relações Internacionais do CEFET-MG, no dia 17 de março de 2016. O intercâmbio ocorreu durante o período de 14 de abril de 2016 a 14 de julho de 2016. O objetivo da experiência foi possibilitar o convívio em um novo ambiente acadêmico, linguístico e cultural, com a intenção de contribuir com a formação intelectual, profissional e humana.

A experiência no CCB-RD constituiu-se, em grande parte, da prática de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para hispanofalantes em contexto de não-imersão. Além da participação como professora do curso regular de português oferecido pela instituição, buscou-se também oferecer

curso de curta duração que pudessem complementar o aprendizado dos alunos. Para tal, foi necessário identificar quais eram as maiores necessidades dos estudantes que já haviam cursado quatro ou mais níveis do curso regular. Na seção seguinte, antes da discussão dos cursos em si, reflete-se sobre a importância do aprendizado de uma língua estrangeira e a internacionalização da língua portuguesa no cenário atual.

2. INTERNACIONALIZAÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Sabe-se que a língua portuguesa tem sofrido um processo de internacionalização, induzida majoritariamente pelo novo liberalismo no contexto geopolítico atual, e, portanto, recentemente, cada vez mais estrangeiros se interessam em dominar essa língua (OLIVEIRA, 2013, p. 410). Há vários fatores relevantes na projeção internacional da língua portuguesa a partir do início do século XXI:

O período pós-2004 (...) tem sido um período virtuoso para o crescimento da língua portuguesa, tanto internamente como externamente. Ampliou-se o letramento da população, a inserção dos países na sociedade internacional, o crescimento da classe média, criando uma produção e um consumo cultural mais sofisticado, mais viagens ao exterior e maior acesso à Internet. Estes fatores fomentam um interesse maior pelos países de língua portuguesa e, conseqüentemente, maior disposição para o seu aprendizado como língua estrangeira. (OLIVEIRA, 2013, p. 417).

Vale acrescentar também que, atualmente, as sociedades reconhecem que o domínio de uma língua adicional possui grande valor educacional, cultural, psicológico, prático e profissional (ALMEIDA FILHO, 2009, p. 2). Em suma, em um mundo globalizado, o aprendizado de uma língua estrangeira pode se apresentar como uma grande vantagem no momento de buscar um emprego ou de dar continuidade às iniciativas acadêmicas e a língua portuguesa tem recebido mais adeptos nesse contexto.

Na República Dominicana, no contexto dos aprendizes do CCB-RD, o português pode ser considerado uma língua estrangeira pois “é uma outra língua em outra cultura de um outro país pela qual se desenvolve um interesse autônomo (particular) ou institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la” (ALMEIDA FILHO, 2009. p. 11). O CCB-RD se apresenta como instituição de grande importância na disseminação do português no país e, portanto, a experiência de ensino na instituição é de grande valia para a compreensão da importância dessa língua e o interesse dos alunos em dominá-la.

3. CENTRO CULTURAL BRASIL - REPÚBLICA DOMINICANA

Os Centros Culturais do Brasil (CCBs) são instituições sem fins lucrativos veiculadas ao Ministério de Relações Exteriores do Brasil, mais precisamente à Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), que, por sua vez, busca contribuir para a difusão da língua e cultura brasileira pelo mundo. Os CCBs são considerados extensões das embaixadas brasileiras dos países em que se localizam. Esses Centros foram originalmente criados através de Missões Culturais enviadas pelo Itamaraty e seus objetivos principais são promover a língua portuguesa em sua vertente brasileira e compartilhar a cultura do Brasil no exterior, estreitando os laços entre as nações. Para tais, os CCBs oferecem cursos de língua portuguesa e promovem outras atividades ligadas a aspectos típicos da cultura do Brasil.

O Centro Cultural Brasil – República Dominicana (CCB-RD) é uma das unidades de Centros Culturais Brasileiros distribuídas ao redor do mundo. Essa instituição se localiza na cidade de São Domingos – capital e maior cidade da República Dominicana – e foi fundada em 23 de março de 2009 durante a gestão do Excelentíssimo Embaixador Senhor Ronaldo Dunlop. O CCB-RD está localizado no bairro de Gazcue, em uma casa histórica onde residiu o poeta dominicano Enrique Henríquez. A casa foi reformada para abrigar o CCB-RD e

conta com um total de cinco salas de aula, uma biblioteca, uma cozinha e uma sala de eventos.

De acordo com dados fornecidos pela administração, o CCB-RD havia recebido, até junho de 2016, mais de 2.800 aprendizes de língua portuguesa, dos quais 626 já se graduaram. Esses são números bastante significativos no contexto em que a instituição se insere. Além de oferecer aulas de português, o CCB-RD também promove várias atividades culturais, tais como peças de teatro, sessões de cinema, palestras, aulas de culinária, programas de rádio em português, cursos de verão e até festas típicas, como o carnaval e a festa junina.

O CCB-RD é liderado, desde novembro de 2011, pelo Diretor Gregorio Manuel Rivas Guigni, mestre em Psicologia Clínica. O corpo docente é formado por cinco professoras brasileiras e o CCB-RD também conta com um assistente administrativo, um auxiliar administrativo responsável pela biblioteca e pela organização de eventos culturais, além de outros funcionários responsáveis pela manutenção, limpeza e segurança da instituição.

É importante também salientar a missão, a visão e os valores defendidos pelo CCB-RD, além da responsabilidade social da instituição. Quanto à missão, o CCB-RD se dedica ao ensino da língua portuguesa e à difusão da cultura brasileira em suas diversas expressões através de um trabalho em equipe, que busca integrar cada vez mais as sociedades dominicana e brasileira. Quanto à visão, o CCB-RD aspira a ser uma instituição de referência e excelência no ensino da língua portuguesa, divulgando conhecimentos gerais, culturais e valores pátrios através de seu trabalho. Por fim, o CCB-RD preza pelo compromisso, pelo respeito, pela responsabilidade, pela dedicação, pelo profissionalismo e pela acolhida, ciente de seu papel na formação educacional e cultural de seus estudantes.

4. ATIVIDADES EM SALA DE AULA REALIZADAS NO CCB-RD

É possível organizar as atividades exercidas durante a experiência no CCB-RD em três categorias: atividades de observação, atividades de regência e atividades de participação. No quesito atividades de regência, foco deste relato de experiência, incluem-se todos os cursos ministrados, tanto aqueles cursos de curta duração quanto a turma de nível 1 do curso regular do CCB-RD, assumida aos sábados.

O curso regular oferecido pelo Centro é chamado de “Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira” e possui seis níveis de ensino, com uma duração total de 2 anos. O livro didático adotado pela instituição é o “Bem-Vindo – A língua portuguesa no mundo da comunicação”, de Maria Harumi de Ponce, Silvia Andrade Burim e Susanna Florissi. Em relação ao perfil dos estudantes do CCB-RD, eles são majoritariamente nativos da República Dominicana, embora também haja estrangeiros de países tais como Haiti, Cuba, entre outros.

No curso regular, o contexto do aprendizado é mais formal, pois há avaliações e trabalhos já previamente programados e um conteúdo que deve ser cumprido ao longo do ciclo. Nessa turma, foi possível interagir com alunos de nível 1, que não tinham nenhum domínio prévio da língua portuguesa e estavam em um contexto de não-imersão, ou seja, o contexto oposto dos alunos estrangeiros recebidos pelo CEFET-MG, que aprendem o português já no Brasil, ouvindo a língua e participando da cultura a todo momento.

Os cursos de curta duração, por outro lado, foram pensados para alunos que já tinham um conhecimento intermediário ou avançado da língua portuguesa. Nesses cursos havia alunos de vários níveis regulares do CCB-RD, além de ex-alunos que queriam expandir seu conhecimento. Esses cursos tinham duração de um mês a um mês e meio e cada um deles objetivou trabalhar diferentes habilidades dos alunos, como será descrito mais adiante.

Alguns fatores foram muito importantes na idealização desses cursos: eles deveriam ser relevantes, com conteúdo diferente daquele oferecido

pelo Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira do Centro e também ser capazes de despertar o interesse do público da instituição. Nesse sentido, com o apoio e a orientação de professores do CEFET-MG e do diretor do CCB-RD, buscou-se identificar quais eram as maiores necessidades dos estudantes.

No fim desse processo, foram organizados dois cursos, os quais focavam no aprendizado de língua portuguesa que capacitasse os alunos para o exame Celpe-Bras. O Celpe-Bras se configura como o único certificado brasileiro de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros e se mostrou um tópico de grande interesse dos alunos. Esse tópico será discutido em maior ênfase na próxima seção.

Os cursos foram divulgados nas salas de aula do CCB-RD, nos quadros de avisos e nas redes sociais da instituição. Todos os cursos foram direcionados para alunos que possuíam um nível intermediário ou avançado de domínio da língua portuguesa. Devido à demanda dos alunos, para alguns cursos foram abertas mais de uma turma, em dias diferentes, acomodando a todos os interessados.

5. O EXAME DE PROFICIÊNCIA CELPE-BRAS

O Celpe-Bras é o único certificado brasileiro que atesta a proficiência em língua portuguesa para estrangeiros e também é o único oficialmente reconhecido pelo governo brasileiro. O Celpe-Bras foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil e é organizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ao chegar no CCB-RD, a autora do presente relato já havia participado de duas edições anteriores do exame no Brasil, ajudando na organização e trabalhando como aplicadora do exame. O conhecimento prévio sobre o assunto forneceu ferramentas para oferecer os dois cursos preparatórios desse exame. Em cada um deles, descritos em detalhes nas próximas seções, foram trabalhadas diferentes habilidades exigida pelo exame.

O certificado de proficiência do Celpe-Bras é aceito internacionalmente por empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa e, no Brasil, o exame é exigido por algumas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação. Para alguns profissionais que buscam trabalho no Brasil, o certificado também é necessário para validação de diplomas estrangeiros. Portanto, é possível notar que o exame é de grande relevância e pode servir como porta de entrada para os estrangeiros que desejam viver no Brasil. A partir desses dados também se reflete sobre o grande interesse dos alunos do CCB-RD em conhecer mais sobre o assunto.

O Celpe-Bras fundamenta-se em uma visão discursiva da linguagem com foco em seu uso, atrelado a propósitos sociais (GOMES, 2009. p. 12). De acordo com o Manual do Examinando (BRASIL, 2011), o exame é dividido em duas partes: a Parte Coletiva e a Parte Individual. Na Parte Coletiva, os examinandos são convidados a cumprir quatro tarefas de produção textual, cada uma delas baseada em informações fornecidas por um vídeo, um áudio e dois textos escritos, respectivamente. Na Parte Individual, cada examinando conversa por 20 minutos com dois examinadores. A conversa é baseada em um questionário pessoal respondido pelo examinando no momento da inscrição e em três elementos provocadores que introduzem a discussão de diferentes tópicos. Os níveis de proficiência do exame são: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Sobre o que significa ser proficiente no exame Celpe-Bras, Gomes (2009) explica que:

[a noção de proficiência do exame Celpe-Bras] leva em conta fatores socioculturais presentes no uso da linguagem, isto é, o contexto de produção, os interlocutores envolvidos na ação comunicativa, os propósitos da comunicação, o suporte de publicação, o assunto e o formato do gênero. Não basta, então, que os aprendizes de Português tenham conhecimentos estritamente estruturais da língua, eles devem ter a habilidade de usar esses conhecimentos nas situações comunicativas apresentadas no exame. (GOMES, 2009. p. 13)

Os Centros Culturais brasileiros são instituições autorizadas a organizarem a aplicação do Celpe-Bras no exterior. Na República Dominicana, o CCB-RD é o único centro aplicador e, portanto, recebe todos os candidatos interessados em prestar o exame no país.

6. CURSO DE CONVERSAÇÃO: EXPLORANDO OS ELEMENTOS PROVOCADORES DO CELPE-BRAS

Como já explicitado, o exame Celpe-Bras é composto por duas partes, a Parte Coletiva e a Parte Individual. O primeiro curso ministrado sobre o assunto trabalhou com as habilidades exigidas na Parte Individual, que incluíam a compreensão oral, a compreensão escrita e a produção oral. Nessa etapa, durante o exame, o aluno participa de uma conversa individual de vinte minutos com os avaliadores, na qual são trabalhados temas de interesse pessoal e também elementos provocadores.

O curso proposto se baseou majoritariamente nesses elementos provocadores, porém trabalhados em uma dinâmica de discussão em grupo, ao invés de individualmente. Os elementos provocadores são materiais utilizados na conversa com o objetivo de fomentar a interação entre o avaliador e o candidato. Eles possuem temas diversos e trabalham textos de vários gêneros, incluindo ou não imagens. Todos os materiais utilizados foram originalmente veiculados no Brasil em diferentes mídias e depois readaptados pelos organizadores do Celpe-Bras para o exame.

Para elaboração desse e do outro curso, foram pesquisados os materiais das edições passadas do exame, do ano de 2007 ao ano de 2015, disponíveis no site da UFRGS (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>). Os elementos provocadores foram organizados em diferentes temáticas, tais como saúde, tecnologia, trabalho, transporte, atitudes e comportamentos, dinheiro e consumo, etc. Em cada encontro foram discutidos dois dos temas que apareceram com mais frequência no acervo de material do Celpe-Bras. Em média, foram trabalhados quatro ou cinco elementos provocadores de cada temática,

no período de uma hora. Como professora, o trabalho consistiu em fazer perguntas relacionadas ao material, fazer certas correções e mediar a discussão.

Em cada encontro, os alunos assentavam-se em roda para visualizar todos os colegas, já que a ideia principal era que todos colaborassem com as discussões. Em um primeiro momento, havia uma discussão inicial na qual eram levantados os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema da aula. Em um segundo momento, projetava-se um elemento provocador no quadro e os alunos tinham 1 minuto para fazer a leitura. A professora, então, começava o debate utilizando as mesmas questões que foram usadas pelos examinadores do Celpe-Bras (também disponíveis online em acervo no site da UFRGS) e mediava a discussão por 15 minutos. Após esse intervalo de tempo, mudava-se o elemento textual e recomeçava-se o processo. Na segunda hora de cada encontro, mudava-se o tema. No quadro 1, abaixo, explicitam-se maiores detalhes sobre o curso.

QUADRO 1

CURSO DE CONVERSAÇÃO: EXPLORANDO OS ELEMENTOS PROVOCADORES DO CELPE-BRAS	
PROPOSTA	A cada aula, colocaremos em discussão no grupo dois temas diferentes. Levantaremos os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema e exploraremos alguns Elementos Provocadores utilizados na parte oral do exame de proficiência Celpe-Bras.
DURAÇÃO	12 horas (6 encontros de 2 horas).
NÚMERO DE TURMAS OFERECIDAS	3 turmas (uma na segunda-feira, uma na quarta-feira e uma na quinta-feira), no horário de 18:40 às 20:40.
ORGANIZAÇÃO DO CURSO	<p><u>Primeiro encontro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descobrir as expectativas dos alunos. - Explicar os objetivos e o planejamento do curso. - Apresentar a prova do Celpe-Bras. - Explicar o funcionamento da Parte Oral do exame. - Em dupla, entrevistar o colega, aplicando um questionário com informações pessoais. - Relatar as informações do colega para todo o grupo oralmente. <p><u>Encontros seguintes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Na primeira hora, discussão da temática 1 planejada para o encontro. - Na segunda hora, muda-se o tema da discussão e passa-se para a temática 2. <p>Obs. Gasta-se em média quinze minutos em cada Elemento Provocador, totalizando quatro por tema.</p>

CONTEÚDO DE CADA AULA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da prova do Celpe-Bras. Dinâmica inicial de apresentação oral dos alunos 2. Temática 1: viagem e transporte / Temática 2: meio ambiente 3. Temática 1: comida e dieta / Temática 2: saúde 4. Temática 1: trabalho / Temática 2: tecnologia 5. Temática 1: leitura e literatura / Temática 2: dinheiro e consumo 6. Temática 1 e 2: atitudes e comportamentos
-----------------------	---

7. CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: TAREFAS DA PARTE ESCRITA DO CELPE-BRAS

Este se configura como o segundo curso preparatório mencionado anteriormente, que visava introduzir os alunos ao Celpe-Bras e trabalhar habilidades do exame. Ao contrário do curso anterior, que focava apenas nas habilidades exigidas na parte oral, esse curso buscou trabalhar a compreensão oral, a compreensão escrita e a produção escrita, tal como são exigidas na Parte Coletiva do exame.

A Parte Coletiva do Celpe-Bras integra todas as habilidades acima descritas em atividades chamadas de tarefas. O exame é composto por quatro Tarefas, duas baseadas em textos escritos de diferentes gêneros, uma baseada em um vídeo e uma baseada em áudio. Todos os materiais das tarefas também foram materiais que circularam no Brasil em diferentes mídias antes de serem adaptados para o exame pelos organizadores.

Essas atividades denominadas tarefas são mais complexas do que simples exercícios, pois trabalham com a produção de gêneros textuais utilizados no cotidiano e sempre têm em vista cumprir um propósito social. Em todas as tarefas, o examinando deve ser capaz de identificar o objetivo da comunicação a ser redigida e também o interlocutor a qual ela se destina. Para elaborar cada tarefa, é necessária a compreensão dos textos-base orais e/ou escritos, além produção de textos dentro do gênero textual proposto pela tarefa.

O curso de produção textual proposto visou selecionar os gêneros textuais mais pedidos nas tarefas do Celpe-Bras e trabalhar com eles em sala

de aula. Para tal, foram examinadas as provas dos exames passados, a partir do ano de 2007 até o ano de 2015. A cada encontro foi feita uma breve apresentação sobre aspectos essenciais de um bom texto escrito, foram apresentados os gêneros textuais escolhidos e foi feita uma produção textual, esta última baseada em tarefas reais propostas no exame Celpe-Bras. A professora se responsabilizou pela correção dos textos produzidos pelos alunos e a discussão dos erros mais frequentes no início do encontro seguinte. O curso está descrito em maiores detalhes no quadro 2, a seguir.

QUADRO 2

CURSO DE PRODUÇÃO TEXTUAL: TAREFAS DA PARTE ESCRITA DO CELPE-BRAS	
PROPOSTA	Neste curso, o aluno vai desenvolver as habilidades de leitura e de escrita. A cada aula, discutiremos as características de um bom texto e trabalharemos com gêneros textuais retirados de edições passadas do exame de proficiência Celpe-Bras. A partir de Tarefas contendo textos-base de origem brasileira, o aluno vai elaborar diferentes produções escritas.
DURAÇÃO	10 horas (5 encontros de 2 horas).
NÚMERO DE TURMAS OFERECIDAS	2 turmas (uma na segunda-feira e uma na terça-feira), no horário de 18:40 às 20:40.
ORGANIZAÇÃO DO CURSO	<p><u>Primeiro encontro:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Descobrir as expectativas dos alunos. - Explicar os objetivos e o planejamento do curso. - Apresentar a prova do Celpe-Bras. - Explicar o funcionamento da Parte Escrita do exame. - Explicar o que são as Tarefas - Apresentar um gênero textual. - Fazer a identificação das Tarefas propostas, observando aspectos importantes como o interlocutor, o enunciador e os propósitos comunicativos. - Momento de produção textual por parte dos alunos. <p><u>Encontros seguintes:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisar e apresentar aspectos relevantes à confecção de um bom texto escrito. - Apresentar um gênero textual. - Fazer a identificação das Tarefas propostas, observando aspectos importantes como o interlocutor, o enunciador e os propósitos comunicativos. - Momento de produção textual por parte dos alunos.

CONTEÚDO DE CADA AULA	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação da prova escrita do Celpe-Bras. Gênero Textual: E-mail. 2. Coesão e Coerência. Gênero Textual: Carta do leitor. 3. Operadores argumentativos. Gênero Textual: Texto de Divulgação. 4. Organização de um parágrafo. Gênero Textual: Artigo de opinião. 5. Revisões de aspectos gramaticais de menor domínio dos alunos. Gênero Textual: Quadro.
-----------------------	--

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência no CCB-RD foi extremamente gratificante e forneceu a oportunidade não só de vivenciar uma outra cultura através do convívio com os alunos, mas também de colocar em prática o ensino de Português como Língua Estrangeira para alunos em contexto de não imersão. Através das aulas ministradas foi possível vivenciar diariamente o processo de aprendizagem dos alunos e evidenciar seus maiores interesses na aquisição do português como língua estrangeira.

Ficou claro a necessidade dos alunos em conhecer mais a dinâmica do Celpe-Bras e cursar aulas específicas que os preparassem para o exame. Em ambos os casos foi necessário formar mais de uma turma para cada curso. Os cursos oferecidos buscaram complementar o curso regular do CCB-RD que - embora utilize uma concepção de aprendizado de língua portuguesa integrado à cultura brasileira - não aborda o exame Celpe-Bras especificamente. Em conversas com os alunos, o interesse em possuir a certificação de proficiência em português se mostrou fortemente relacionada ao interesse em estudar nos cursos de graduação e pós-graduação no Brasil ou de se envolver em atividades econômicas no país.

No Curso de Conversação, percebeu-se que a transformação da Parte Individual do exame em uma aula coletiva foi muito proveitosa. Houve muitas discussões interessantes e troca de ideias entre os alunos e muitas vezes a conversa fluiu sem muitas intervenções da professora. Percebeu-se que, apesar disso, as turmas menores, com até dez alunos funcionaram melhor, pois

até os alunos naturalmente mais tímidos tinham espaço para colaborar com a conversa. A professora também pausou a conversa em várias instâncias nas quais foi necessário fazer alguma correção ou revisão das estruturas gramaticais que poderiam influenciar na coerência das ideias expostas pelos alunos.

No Curso de Produção Textual, uma das maiores dificuldades dos alunos estava na compreensão do gênero textual que deveria ser elaborado, especialmente daqueles gêneros com quais os alunos não tinham muito contato, como “carta do leitor”, por exemplo. Em cada uma das aulas, foram discutidas as características de cada gênero textual a ser produzido e foram fornecidos exemplos de textos autênticos. Antes da execução de cada tarefa também foi feita a identificação dela, na qual alunos e professora discutiam qual o gênero do texto a ser produzido, quem era interlocutor da tarefa, quem era o enunciador e qual era o objetivo principal ou propósito comunicativo. Essa dinâmica pareceu auxiliar muito o momento da produção do texto.

Em geral, os cursos de curta duração conseguiram explicitar o funcionamento do exame Celpe-Bras e preparar os alunos que já tinham um bom conhecimento dos aspectos formais da língua, promovendo a prática de habilidades orais e escritas e esclarecendo várias das dúvidas dos alunos. Adicionalmente, a oportunidade de participar integralmente da rotina de uma instituição de ensino que buscar aliar o aprendizado de língua portuguesa com aspectos culturais do Brasil foi muito rica também para a professora. A respeito da valorização da cultura brasileira no ensino da língua, concordo com Almeida (2004):

Ao ensinar-se português a estrangeiros não se pode limitar apenas ao ensino da língua. Para o aprendente, conhecer a cultura da língua é, sem dúvida, uma motivação que acelera a aprendizagem. Por cultura da língua, especificamente da língua portuguesa, entendo todas as imagens, sons, músicas, lugares, gastronomia, etc., onde há associação ao português. (ALMEIDA, 2004, p. 2)

Os elementos da cultura brasileira estão sempre presentes no cotidiano do CCB-RD, seja na sala de aula com o empenho das professoras ou nas

atividades extraclasse com a realização de festas típicas e palestras. A junção entre ensino de português e cultura é realmente essencial ao desenvolvimento e ao engajamento dos alunos, e também está em sintonia com os preceitos que norteiam o exame Celpe-Bras, auxiliando os alunos que desejam se preparar para ele.

Por fim, durante a experiência, foi possível observar a importância do educador e entender melhor seu papel efetivo no aprendizado de um aluno de língua estrangeira, especialmente dentro do contexto de uma instituição de língua portuguesa e cultura brasileira no exterior. Foi possível também perceber que a atividade de docência é muito enriquecedora e, ao mesmo tempo, exige constante pesquisa, reflexão e aprimoramento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Mário Sérgio Pinheiro Moreira de. Ensino de português língua estrangeira – P.L.E. – língua global. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004. ISSN 1678-8931.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino*. São Paulo: Museu da língua portuguesa, 2009. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf> Acesso em: 10/06/2017

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Manual do examinando ao exame Celpe-Bras 2011/1*. Brasília-DF, 2011. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/celpebras/default.asp>>. Data de acesso: 25/6/2016.

Centro Cultural Brasil República Dominicana. Disponível em <<http://www.centroculturalbrasil.org.do/>>. Data de acesso: 20/06/2016.

Centros Culturais do Brasil. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/lingua-e-literatura/centros-culturais-do-brasil>>. Data de acesso: 01/07/2016.

DPLP – Divisão de Promoção da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1>> Data de acesso: 01/07/2016.

GOMES, Máira da Silva. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/gomes-maira-da-silva>>. Data de acesso: 10/06/2017

Ministério das Relações Exteriores do Brasil – República Dominicana. Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6469&Itemid=478&cod_pais=DOM&tipo=ficha_pais>. Data de acesso: 02/07/2016

OLIVEIRA, Gilvan M. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (UNICAMP), v. 52, n. 2, p. 409-433, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>>. Data de acesso: 10/06/2016.

Rede Brasil Cultural. Disponível em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>>. Data de acesso: 02/07/2016.



PARTE 3

**MATERIAIS
E RECURSOS
DIDÁTICOS EM PLE**



A LITERATURA EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Luiz Prazeres

Regina L. Péret Dell'Isola

O livro didático (LD), mesmo não sendo o único recurso utilizado pelo professor em sala de aula, é o maior provedor de textos, tarefas e atividades no contexto do ensino formal. Lembremo-nos de que, muitas vezes, há, no meio docente, profissionais sem a devida formação acadêmica, sem recursos didáticos disponíveis em qualidade e quantidade, o que faz com que um LD bem avaliado pelos pares constitua-se num instrumento essencial para o desenvolvimento do trabalho docente. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (2001), documento do Ministério da Educação que traça diretrizes para o ensino na educação básica,

é fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem. (PCN, 2001, p. 154).

No documento dos parâmetros nacionais do livro didático de língua estrangeira do Ensino Médio estabelece-se que, sendo o processo de ensino e aprendizagem dinâmico e plural,

o livro didático deve ser entendido como uma produção que está vinculada a valores, posições ideológicas, visões de língua, de ensino de língua, de aluno, de professor, e de papel das línguas estrangeiras na escola. (PNLD 2012 - Ensino Médio / Língua Estrangeira Moderna)

De acordo com Dell'Isola (2013, p.33), o livro didático para ensino de

uma língua adicional é “resultado de um conjunto planejado e organizado de propostas didáticas pautadas em uma abordagem de ensino com a finalidade de sistematizar conhecimentos.”. Para a autora, ele consiste em um

todo organizado que se fixa e se constitui, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, como um referencial didático-pedagógico para professores e alunos a serviço do aprimoramento das habilidades necessárias para que o aprendiz interaja, na língua alvo, com falantes dessa língua. Sabe-se que, muitas vezes, é a única fonte de que dispõe o professor para conduzir suas aulas e que tem sido peça chave no planejamento de cursos e currículos escolares para o ensino de línguas. Por isso, é importante que esse material ofereça plenas condições para o aprendizado da língua alvo através de atividades que viabilizem a construção de sentido de modo que o aluno possa se familiarizar e explorar textos que circulam em diversos cenários onde essa língua é falada. (DELL'ISOLA, 2013, p.34)

Os atuais livros didáticos pautados na abordagem comunicativa são recursos de apoio para promover a aprendizagem e têm o professor como agente de mudança, comprometido a favorecer o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, facilitando o uso da língua, de forma efetiva, em situações semelhantes às que eles encontrarão em contextos reais de interlocução fora da sala de aula. Apesar de haver limitações, o livro didático tem sido uma ferramenta para a maioria dos professores que, como mostra Coracini (1999), preferem adotar um material por vários motivos:

os alunos ficam perdidos, sem referência, para estudar; o professor tem parâmetros (reconhecidos) para definir o que deve ensinar e não perder tempo com conteúdos menos importantes, além, é claro, da economia de tempo para preparar aulas. A escolha do livro a ser adotado depende também, de vários fatores: o (a) coordenador (a) indicou, porque estava na lista do MEC; o livro é atraente (pela apresentação visual) (...). (CORACINI, 1999, p. 35).

Pela importância desse instrumento de ensino, realizamos um estudo sobre a presença de textos literários nos seguintes livros de ensino do portu-

guês como língua adicional (PLA), publicados a partir do século XXI:

DELL'ISOLA, R. L. P. ALMEIDA, M. J. A. Terra Brasil – Curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008

LIMA, E. E.; ROHRMAN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S.; BERGWELER, C. Novo Avenida Brasil 1, São Paulo: EPU, 2008.

LIMA, E. E.; ROHRMAN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S.; BERGWELER, C. Novo Avenida Brasil 2, São Paulo: EPU, 2008.

PONCE, M.H.O.; BURIM, S.; FLORISSI, S. Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação. 4 ed. São Paulo: SBS, 2003.

Com foco na exploração dos textos literários nessas coleções, identificamos as práticas pedagógicas e estratégias propostas nos cursos de PLA que adotam essas obras.

Nesse painel, retomamos estudos feitos por Jean Peytard (1988) que focalizam aspectos relacionados ao aprendizado da língua através da literatura, sobretudo no que diz respeito às estratégias de exploração textual que podem conduzir o aluno a considerar o texto literário como espaço de aprendizado da língua. Assim, a partir das reflexões desse teórico, realizamos nossa investigação que consiste no levantamento de textos literários presentes em alguns dos mais recentes livros didáticos de PLA e no modo como esses textos são abordados nesse material didático.

Em nossa análise, constatamos que a exploração dos textos literários feita nos livros didáticos de PLA selecionados é reducionista. Os textos são tratados como fontes de lazer, o que não invalida seu uso, ou recebem o mesmo tratamento dado aos textos informativos, isto é, são fonte para que sejam encontradas, explicitamente, informações acerca do Brasil e dos brasileiros. Os exemplos retirados dos livros analisados demonstram que as atividades em sala de aula com os textos literários têm abordagens diferenciadas.

Nesses livros, não há uma parte exclusiva reservada à literatura. Constatamos a presença de muito poucos textos literários esparsos e dis-

persos ao longo das obras analisadas. Dos livros que compõem o corpus de nossa pesquisa, o livro `Bem-vindo` apresenta 03 crônicas, 02 poemas, e 03 letras de música; já o manual `Terra Brasil` traz em seu corpo 06 poemas, 01 crônica e um conto, além de 12 letras de música; o `Novo Avenida Brasil, em seu volume I, apresenta 01 letra de música, somente, mas, em seu volume II, esses número de textos literários é relativamente ampliado, para 01 crônica, 01 trecho de conto, 01 poema e 01 narrativa literária; por sua vez, na obra `Muito Prazer`, não há textos literários. Dessa forma, nesse reduzido uso de textos literários, destaca-se como livro em que a literatura possui um peso maior o manual `Bem-vindo`, devido à diversidade de gêneros literários apresentados.

A exploração dos textos literários restringe-se a um tratamento similar àquele que é dado aos textos informativos presentes nos livros analisados, isto é, sem exploração de questões estéticas e inferenciais, tão caras ao texto literário. Assim, um poema ou uma crônica servem de fonte de informação acerca de aspectos do cotidiano brasileiro.

Em todos os livros analisados, são poucas ou inexistentes as orientações de se trabalhar o trecho literário como objeto estético formal. Há, por vezes, proposta de leitura de um poema (letra de música), sem aprofundamento de aspectos culturais brasileiros passíveis de serem analisados.

Assim, nos livros analisados, o trabalho voltado para a literatura reduz-se a uma página ilustrativa e reforça-se o caráter informativo do estudo. Ao aluno basta conhecer os autores *consagrados* dentro de um contexto de ensino e de aprendizado o qual não passa pela prioridade à escrita, mas sim, pelo desenvolvimento da oralidade.

Destaca-se, que nos livros analisados, a referência explícita à literatura consiste em apresentação de biografias de autores consagrados, notadamente na obra "Novo Avenida Brasil". Outra referência explícita à literatura nesse manual didático constitui-se em uma atividade na qual é solicitada ao estudante a construção de um poema nomeado `surrealista`. Nessa atividade, são dadas palavras que não se conectam em uma cadeia semântica lógica e o

estudante deve sequenciá-las, dentro de uma lógica *nonsense* na língua portuguesa. Possivelmente, essa atividade destina-se a estabelecimento de ordem lógica de palavras em língua portuguesa, não se constituindo, portanto, numa proposta de construção estética.

Quanto à proposta metodológica que acompanha esses textos, tem-se que ora são usados como textos para leitura, sem exploração no tocante à compreensão ou são usados para fins de enriquecimento de vocabulário ou de comparação entre a cultura brasileira e a de outros países.

A nossa contribuição com este artigo é reforçar o que aponta Gimenez (2000, p. 10) no que tange à importância para a pesquisa do livro didático no cenário nacional.

O livro didático sai da mesa e, suas características e uso potencial tornam-se objeto de análise. Nesse percurso, ele é transformado pelo conhecimento prático do professor em interação com referenciais teóricos relacionados a objetivos para a aprendizagem da língua estrangeira. (p. 10).

É possível afirmar que todos os textos são instrumentos básicos para o aprendizado da língua, o modelo a ser seguido e a ser copiado. O texto literário não é analisado em sua especificidade e é inserido de forma complementar no ensino/aprendizado de língua. A nossa contribuição com este artigo é reforçar o que aponta Gimenez (2000, p. 10)

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias*/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de Livros Didáticos. PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.

CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da Lingüística Aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.17-26.

COSTA, Heloísa Brito de Albuquerque. Ensino do Francês Língua Estrangeira e os textos literários nos manuais didáticos. (s/d) Disponível em <<http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/32/htm/comunica/ci109.htm>> Acesso em 12 fev.2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. ALMEIDA, M. J. A. *Terra Brasil* – Curso de língua e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

DELL'ISOLA, R. L. Gêneros textuais em livros didáticos de Português Língua Estrangeira: o que falta? In: DIAS, Reinildes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia (Org.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras. 2012. 344 p.

FERNANDES, G. R; FERREIRA, T.L.S.B.; RAMOS, V.L. *Muito Prazer* – Fale o Português do Brasil, Barueri, SP: Disal, 2008.

HELLERMAN, J. *Social actions for classroom language learning. Multilingual matters*, United Kingdom: Clevendon, 2008.

LIMA, E. E.; ROHRMAN, L.; ISHIHARA, T.; IUNES, S.; BERGWELER, C. *Novo Avenida Brasil 1*, São Paulo: EPU, 2008.

PEYTARD, J. Des usages de la littérature em classe de langue in *Littérature et enseignement : la perspective du lecteur*. Français dans le monde, no. Especial, Paris, 1988.

PONCE, M.H.O.; BURIM, S.; FLORISSI, S. *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*. 4 ed. São Paulo: SBS, 2003.

RIO GRANDE DO SUL: Secretaria de Estado de Educação: Departamento Pedagógico (Org.). Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias. In: SCHLATTER, M., GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais (espanhol e inglês)*. Porto Alegre, 2009, v. 1, p.127-172.

ESTADO DA ARTE: A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA NO ENSINO DE PLE: A PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO E SEU USO PELO PROFESSOR

Fernanda Ricardo Campos¹

1. INTRODUÇÃO

O livro didático, doravante LD, exerce um papel muito importante no ensino, especialmente no ensino de línguas. Segundo Batista (2009), o LD “é aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (2009, p. 65), mas sua importância vai muito além. Conforme Souza (1996), o LD assume um papel de autoridade do saber, tanto para o aprendiz como para o professor. É conhecido por ser um veiculador de saberes, um apoio ao professor, imprescindível às atividades de ensino aprendizagem em inúmeros espaços. E, mesmo quando não é seguido pelo professor, serve como principal referencial do curso (SCARAMUCCI, DINIZ, e STRADIOTTI, 2009). Segundo Morita (1998, p. 60) “a principal função do livro didático é ajudar o professor e o aprendiz a realizarem sua tarefa”, ou seja ensinar e aprender, nesse caso, o português como língua estrangeira.

Pesquisas confirmam que a maioria dos professores, seja de língua materna, seja de língua estrangeira, recorrem ao tradicional livro didático para organizar e dar suporte ao seu trabalho em sala de aula (ALMEIDA FILHO, 2002; CORACINI, 1999; MORITA, 1998; SILVA, 2010; SILVA, 2013). Corroborando com a ideia de que o livro didático ocupa a posição de protagonista no contexto ensino-aprendizagem.

Silva (2012) postula em sua tese de doutorado que o LD de língua estrangeira, assim como o de outras disciplinas, pode extrapolar o contexto pedagógico, pois é um material para ser usado em situações de ensino e

¹ nanda.ricardo@gmail.com

tem sua importância política, econômica, cultural e pedagógica. O autor ainda acrescenta que o LD pode ser considerado um macro gênero, por seu caráter dinâmico.

2. O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE PLE

Em seu artigo “(Re)pensando sobre o material didático de PLE”, Morita(1998) apresenta uma sucinta análise dos livros didáticos desde a década de 50 até os anos 90. Para a autora é urgente a necessidade de produção de materiais mais específicos, que focalizem separadamente as quatro habilidades, além da sistematização da gramática com foco especial no aprendizado estrangeiro. E ainda acrescenta que é preciso encorajar os professores e pesquisadores a produzirem mais materiais para que os professores possam ter mais opções ao eleger o material didático para seus alunos.

Optou-se por detalhar um trabalho mais recente e completo da área, que nos permite vislumbrar melhor a produção de LD de PLE no Brasil, a linha cronológica proposta por Pacheco (2006):

CRONOLOGIA DA PRODUÇÃO DE LDs EM PLE (PACHECO, 2006, p. 81-84)

- 1901- *Manual de língua portuguesa* - Rudolf Damm.
- 1954 - *Português para Estrangeiros*, 1º Livro, Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
- 1973 - *Português: conversação e gramática*. Haydée Magro & Paulo de Paula. São Paulo: Brazilian American Cultural Institute / Livraria Pioneira Editora.
- 1974 - *Português para Estrangeiros*, 2º Livro, Mercedes Marchant, Porto Alegre: Sulina.
- 1978 - *Português do Brasil para estrangeiros*. Vol. 1. S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.
- 1978 - *Português para estrangeiros I e II: conversação cultura e criatividade*. S BIAZOLI

& Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro Editora e Importadora Ltda.

• 1978 - *Português do Brasil para estrangeiros Vol. 2*. S. BIAZOLI & Francisco G. MATOS. São Paulo: Difusão Nacional do Livro.

• 1980 - *Falando, lendo, escrevendo português: Um Curso para Estrangeiros*, Emma Eberlein O. F. Lima & Samira A. lunes, São Paulo: Ed. EPU (Editora Pedagógica e Universitária).

• 1983 - *Português para falantes de espanhol*. Leonor Cantareiro Lombello e Marisa de Andrade Baleeiro. Campinas, SP: UNICAMP/FUNCAMP/MEC.

• 1984 - *Tudo Bem 1: Português do Brasil*, Raquel Ramalhete, Rio de Janeiro: Ed. Ao Livro Técnico S/A, Indústria e Comércio.

• 1985 - *Tudo Bem 2: Português do Brasil*, Raquel Ramalhete, Rio de Janeiro, Ed. Ao Livro Técnico S/A.

• 1989 - *Fala Brasil, Português para Estrangeiros*, Elizabeth Fontão do Patrocínio e Pierre Coudry, São Paulo, Campinas, Pontes Editores Ltda.

• 1989 - *Muito Prazer! Curso de Português do Brasil para Estrangeiros*. Ana Maria Flores. Volumes I e II. Rio de Janeiro: Ed. Agir.33

• 1990 - *Português Via Brasil: Um Curso Avançado para Estrangeiros*, Emma Eberlein O. F. Lima, Lutz Rohrman, Tokiko Ishihara, Cristián Gonzalez Bergweiler & Samira A. lunes. São Paulo: Ed. EPU.

• 1990 - *Português como Segunda Língua*. ALMEIDA, M. & GUIMARÃES, L. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.

• 1991 - *Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros*, Emma Eberlein O.F. Lima, Lutz Rohrmann, Tokiko Ishihara, Cristián González Bergweiler & Samira Abirad lunes. São Paulo: Ed. EPU.

• 1992 - *Aprendendo Português do Brasil*, Maria Nazaré de Carvalho Laroca, Nadine Bara & Sonia Maria da Cunha. Campinas, São Paulo: Pontes Editores Ltda.

• 1994 - *Português para estrangeiros: infante-juvenil*. Mercedes Marchand. Porto Alegre:

Age.

- 1995 - *Avenida Brasil II*- Emma E. Lima, Cristián González & Tokiko Ishihara. São Paulo: EPU.
- 1997 - *Português para estrangeiros: nível avançado*. Mercedes Marchand. Porto Alegre: Age.
- 1998 - *Português para estrangeiros I e II*. MEYER, R. M et alii. Rio de Janeiro: PUCRio. (Edição experimental).
- 1999 - *Falar, Ler e Escrever Português: Um Curso para Estrangeiros* (reelaboração de Falando, Lendo, Escrevendo Português) de Emma E. O.F. Lima e Samira A I. São Paulo: Ed. EPU.
- 1999 - *Bem-vindo!* Maria Harumi Otuki de Ponce; Silvia R.B. Andrade Burin & Susanna Florissi. São Paulo, Editora SBS.
- 2000 – *Sempre Amigos: Fala Brasil para Jovens*. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.
- 2000 - *Sempre Amigos: De professor para professor*. Elizabeth Fontão do Patrocínio & Pierre Coudry. Campinas, SP: Pontes.
- 2001 - *Tudo Bem? Português para Nova Geração*. Volume 2. Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia Regina. B. Andrade Burim & Susana Florissi. São Paulo: Ed. SBS.
- 2001 - *Interagindo em Português*. Eunice Ribeiro Henriques & Danielle Marcelle Granier. Brasília: Thesaurus.
- 2002 - *Passagens: Português do Brasil para Estrangeiros com Guia de Respostas Sugeridas*. Rosine Celli. Campinas, SP: Pontes.
- 2003 - *Diálogo Brasil: Curso Intensivo de Português para Estrangeiros*. Emma Eberlein O. F. Lima, Samira Abirad lunes & Marina Ribeiro Leite. São Paulo: Ed. EPU.
- 2004 - *Aquarela do Brasil: Curso de Português para falantes de espanhol*. Edileise Mendes Oliveira Santos (MD proposto em sua Tese de Doutorado, apresentada na UNICAMP, em 2004).

- 2005 - *Estação Brasil: Português para estrangeiros*. Ana Cecília Bizon & Elizabeth Fontão. Campinas, SP: Ed. Átomo.

Após a escrita da tese de Pacheco(2006) outros livros foram lançados no mercado. Alguns livros da lista abaixo, de acordo com o artigo “O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira” (HUBACK, 2012), a seguir:

- 2006 - *Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios*. Maria Harumi Otuki de Ponce, Silvia Regina. B. Andrade Burim & Susana Florissi. São Paulo: Galpão
- 2007 - *Ponto de encontro: Portuguese as a world language*. Anna Klobucka, Clemence M. C. Jouet-Pastre, Maria Luci De Biaji Moreira, Patricia Isabel Sobraln & Amelia P. Hutchinson. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- 2008 - *Terra Brasil – Curso de língua e cultura*. Regina L. Péret Dell’Isola e Maria José Aparecida de Almeida. Belo Horizonte: Ed. UFMG.
- 2008 - *Novo Avenida Brasil 1*. Emma. Eberlein O. F et alii. São Paulo, Ed: EPU.

E os livros abaixo, de acordo com a minha prática e em conversas com outros colegas de profissão, a seguir:

- 2008 - *Muito Prazer – Fale o Português do Brasil*. Gláucia R. Rocha Fernandes, Telma de Lurdes São Bento Ferreira e Vera Lúcia Ramos, Barueri, SP: Ed. Disal.
- 2010 - *Viva! Língua portuguesa para estrangeiros*. Cláudio Romanichen. Ed. Positivo.

Pacheco (2006) salienta que o ensino de português vem se destacando no contexto atual e ganhando espaço, junto ao espanhol, em virtude da criação do Mercosul e, ainda, elenca uma série de frentes de trabalho que têm sido abertas no Brasil ultimamente, a seguir um resumo dessas atividades, de acordo com Pacheco (2006, p. 74-78), como (i) formação de centros de referência de PLE nas universidades brasileiras, na década de 1990; (ii) a criação do exame de certificação de proficiência para estrangeiros, o CELPE-Bras; (iii) a

produção acadêmica em centros de referência em PLE no Brasil; (iv) a oferta de licenciatura Português do Brasil Segunda Língua, na UnB, desde 1998; (v) a criação, em 1992, da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira; (vi) a abertura de espaço para a área de PLE em grandes congressos de Linguística e Linguística Aplicada; e (vii) a promoção de eventos científico-acadêmicos específicos da área de PLE.

O aumento na produção de LD de PLE, especialmente nos anos 90, ao ser comparada com a situação dos LDs de PLM e outras línguas estrangeiras, aponta diversos pontos que precisam ser aprimorados. Conforme Morita (1998, p. 65), os LDs de PLE “ainda estão longe de competir com a qualidade de apresentação dos livros de inglês, francês e mesmos de português como língua materna”.

Considerando essa situação, acredita-se que alguns dos desafios que precisam ser considerados no campo da produção de MD de PLE é um material com uma abordagem mais específica - de acordo com a necessidade dos alunos (profissional, acadêmica etc), um material que estimule a autonomia dos alunos, além de um trabalho voltado para uma melhor exploração da variação linguística.

Pode-se afirmar que há no Brasil um vasto campo a ser explorado no que diz respeito à pesquisa e à produção de materiais didáticos de PLE para fins específicos, como citados acima. Pacheco (2006) destaca, na área de pesquisa em PLE, sobre a necessidade de investigações, em MD, como fruto do trabalho em conjunto entre docentes e pesquisadores em perspectiva interdisciplinar. O acréscimo na produção de LDs de PLE virá à medida que mais trabalhos de pesquisa nessa área forem desenvolvidos no país. Corroborando com a ideia de Morita(1998), no início desta seção, sobre a necessidade de professores e pesquisadores trabalharem juntos nesse sentido, colaborando com a produção de materiais didáticos diversos para que os professores possam ter mais opções ao eleger esse material para seus alunos.

3. A RELAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO DE PLE COM OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, CELPE-BRAS E QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA

Mesmo não sendo o único material utilizado em muitas salas de aula o LD promove textos, tarefas e atividades como instrumento fundamental para o professor, além de ter um papel na formação do professor, ajudando no seu fazer pedagógico.

Segundo os PCN (BRASIL, 2001) de LE,

é fundamental encarar o livro didático como um ponto de referência para o trabalho docente, como um recurso, não o único, facilitador do processo de ensinar e aprender, como um guia orientador geral, que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos. Visto a partir dessa concepção, o livro didático é – ou deve ser – um recurso a mais, entre tantos, de que o professor dispõe para estruturar e desenvolver seu curso e suas aulas, mesmo quando ele é o responsável por sua elaboração/organização, o que pode constituir em alguns casos uma vantagem e em outros, uma desvantagem. (PCN, 2001, p. 154)

O livro didático de PLE, por não fazer parte da realidade do ensino formal das escolas brasileiras, não está inserido nos parâmetros curriculares, mas no âmbito de ensino de língua estrangeira no Brasil, os PCN podem ser tomados como base para as propostas de materiais didáticos de ensino de PLE produzidos no Brasil.

Outra referência como parâmetro é o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), com o objetivo de comprovar a competência linguístico-comunicativa dos estrangeiros não lusófonos em Língua Portuguesa falada no Brasil. O exame é aceito em firmas e instituições de ensino, é obrigatório que os estrangeiros vindos de países não lusófonos tenham uma certificação de proficiência atestada por meio desse exame para que ingressem em cursos de graduação e pós-graduação conveniados com o MEC e, ainda, para aqueles que queiram ter seus diplomas reva- lidados em território nacional. O Celpe-Bras é uma exigência para estudantes estrangeiros bolsistas de Programas de Cooperação Educacional do governo

brasileiro, Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G) e o Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

No Manual do Examinando do Celpe-Bras, no que se refere à natureza do exame, a concepção de língua se fundamenta em uma “visão de linguagem como uma ação conjunta de participantes em um propósito social” (BRASIL, 2010, p. 7), e que tem como o objetivo da prática da linguagem “levar em conta o contexto, o propósito e os interlocutores envolvidos na interação” (BRASIL, 2010, p. 4). E no Manual do Examinador do Celpe-Bras, “o exame é de natureza comunicativa. Isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua” (BRASIL, 2001. p. 4).

A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do candidato. Assim, considera-se que o exame avalia a prática de linguagem na perspectiva da língua como atividade sociointerativa, por meio de textos com objetivos comunicativos, reais.

O impacto de uma avaliação pode ter efeito retroativo relevante na metodologia de ensino de uma língua estrangeira (HUGHES, 1989; SCARAMUCCI, 2004). No que se refere ao Celpe-Bras, esse impacto pode influenciar na elaboração de materiais didáticos, especialmente nos livros didáticos. Como o livro *Estação Brasil: Português para estrangeiros* (2005), por exemplo, “um material influenciado pelo exame Celpe-Bras” (SCARAMUCCI, DINIZ & STRADIOTTI, 2009, p. 293). Outro exemplo é livro *Ponto de encontro* (2007) em que já apresenta algumas atividades comunicativas, inclusive foi citado no artigo de Huback (2012), em que a autora faz uma análise das correlações entre as tarefas propostas no exame Celpe-Bras e a metodologia de ensino de português como língua estrangeira adotada por livros didáticos. E uma obra

mais recente que apresenta proposta relacionada ao exame é o livro *Viva! Língua portuguesa para estrangeiros* (2010), em que o quarto volume da coleção é voltado à preparação do aluno para o exame. Comparados às edições mais antigas, esses exemplares demonstram uma evolução em termos de material didático para o ensino de PLE, ao simular situações reais de uso da língua o que pode confirmar uma tendência de adaptação dos livros de PLE a pedagogias mais inovadoras de ensino de língua estrangeira.

O Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) é um documento elaborado pelo Conselho da Europa sobre o ensino de línguas em que “descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). Para isso, o documento descreve, de forma abrangente e detalhada, o que os alunos precisam aprender para usar uma língua com fins comunicativos, além de fornecer uma base comum para elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais e materiais didáticos para o continente europeu.

De acordo com o QECR, a competência sociolinguística “diz respeito ao conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (Conselho da Europa, 2001, p. 169). A língua como fenômeno sociocultural é relevante para a competência sociolinguística, leva-se em consideração seu uso, as relações sociais do falante, expressões populares, sotaques etc. Normas que regem relações de uma comunidade e a afeta linguisticamente, mesmo que os interlocutores não tenham consciência desse fato.

O QECR pode ser parâmetro no sentido de tratar questões relacionadas às estratégias de aprendizagem e ensino no uso de uma língua estrangeira, principalmente no âmbito sociolinguístico em que elementos, importantes para o desenvolvimento dessa competência são levados em consideração no planejamento de programas de ensino, além de auxiliar, de forma significativa,

tanto na elaboração, seleção de atividades e tarefas quanto no planejamento e desenvolvimento de programas de ensino e materiais didáticos.

Portanto, pode-se considerar o QECR como um documento referência no ensino de LE, já o Celpe-Bras não aprofunda tanto sobre o assunto, pois as informações foram tiradas de manuais do exame, objetivos completamente diferentes, mas que nesse caso, serve como parâmetro por ser o único documento na área de português como língua estrangeira, variante brasileira.

Nesse sentido, esses referenciais citados anteriormente - PCN, Celpe-Bras e QECR - podem servir como base para as propostas de ensino no LD de PLE, já que são parâmetros necessários ao professor e que podem auxiliá-lo não apenas na organização de seus conteúdos abordando sociolinguística, mas também em sua formação e na elaboração de MD. Ou seja, na falta de manual especialmente pensado para a área de PLE, esses documentos podem auxiliar no que se refere à VL,

4. O QUE SE TEM ESTUDADO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE PLE

O LD no ensino de línguas estrangeiras (doravante LE), além do tema variação linguística dispõe, ainda, de poucas pesquisas na área. Nesta seção relata-se pesquisas encontradas que tratavam do LD no ensino de PLE ou a VL no LD, não apenas no ensino de PLE, mas também no ensino de português como língua materna (PLM), ou no ensino de LE em geral. A seguir, apresenta-se sinteticamente, algumas dissertações de mestrado, teses de doutorado e artigos que têm os temas, citados anteriormente, como foco.

Dentre as pesquisas que têm como foco o livro didático de PLE pode ser citada a de Mendes (2006), *Português língua estrangeira – uma análise de livro didático*, dissertação defendida na Universidade Federal da Bahia, que tem por objetivo analisar o material didático voltado para o ensino de português como língua estrangeira, investigando as atividades de compreensão e produção de textos. Sua dissertação faz um breve histórico dos LD de PLE e

afirma que nas décadas de 60 e 70, os autores utilizavam a língua inglesa para tradução dos diálogos. A partir dos anos 80, alguns autores apresentavam expressões coloquiais em alguns livros, alguma preocupação com a abordagem sociolinguística, apresentação oral e informal, mas o que prevalece ainda é a norma padrão. Hoje, existe uma série de livros na área de PLE, mas que ainda não avançaram muito no sentido de trabalhar a língua de maneira contextualizada e considerando toda sua variedade linguística.

Outro trabalho que trata sobre material didático de PLE é a tese de Pacheco (2006) *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. A autora toma como base de análise a materialidade linguística dos MD de PLE dirigidos a adolescentes, publicados no Brasil. Com base em construtos teóricos de área interdisciplinar entre a Análise do Discurso e a Linguística Aplicada, discute os contratos de comunicação firmados nesses MD, os efeitos da implementação da abordagem comunicativa de ensino e reflete sobre os conceitos de autenticidade e comunicação. O trabalho aponta perspectivas para o ensino de PLE no século XXI diante das novas formas de multiletramento discutidas e sugere encaminhamentos de (re)institucionalização do ensino de PLE em nível nacional e internacional.

Ainda sobre livro didático, Tosatti (2009), em *O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua*, investiga a funcionalidade de gêneros textuais presentes em livros didáticos de português para estrangeiros, publicados na última década, à luz da teoria que aborda os gêneros como formas de ação, como modo de agir sobre o mundo na interação entre indivíduos dentro de uma cultura e uma sociedade. Sua pesquisa é relevante, pois traz um levantamento da ocorrência de gêneros textuais em 4 livros didáticos de PLE e demonstra a forma como os gêneros foram explorados nessas obras. A autora conclui que os livros didáticos de português para estrangeiros analisados apresentaram diversidade de gêneros textuais em suas lições, embora nem sempre a ênfase na exploração do gênero recaísse sobre o processo de comunicação. Este estudo, a partir da

exposição e análise de dados e atividades presentes nas obras didáticas, demonstra a forma como os gêneros têm sido explorados nos livros didáticos de PLE publicados nos últimos anos.

Há, também, sobre livro didático de português para falantes de outras línguas (PFOL), um artigo de Scaramucci, Diniz & Stradiotti(2009), em que os autores (i) apresentam um panorama dos LD de PFOL(Português para falantes de outras línguas); (ii) fazem um levantamento dos materiais disponíveis no mercado; (iii) discutem sobre a visão de linguagem que fundamenta esses livros; (iv) analisam alguns aspectos gerais relacionados ao trabalho com as quatro habilidades e com as diferentes visões de cultura expostas nesses livros. Os autores observaram que mesmo alguns dos livros analisados, que se autodenominam comunicativos, ainda mantém uma tradição formalista da língua, com deficiências nas quatro habilidades e os livros baseados em “visões mais comunicativas” enfrentam a dificuldade de juntar essas tarefas à sistematização da gramática. Os autores não falam diretamente sobre VL, mas sobre uma tendência de um material voltado para textos e atividades que trabalhassem situações reais de comunicação, com uma gramática contextualizada e chegam à conclusão de que é preciso repensar os livros alinhando as tendências contemporâneas ao uso de linguagens.

Entre as pesquisas que têm como foco a variação linguística no livro didático, foram encontrados poucos trabalhos relacionados ao português como língua materna, como a dissertação de Chamma (2007) *A variação linguística nos livros didáticos de português (5ª a 8ª séries)*, defendida na Universidade de Brasília, que tem por objetivo verificar o tratamento dado à variação linguística em livros didáticos de 5ª a 8ª séries, sendo selecionados pelo critério de maior referência à variação linguística. Para a autora, houve significativa melhora na qualidade de livros didáticos de língua portuguesa desde a publicação de materiais elaborados por profissionais da linguística e da pedagogia que integram as equipes do MEC, tais como PCN e PNLD. Por outro lado foram detectados equívocos conceituais, mistura e confusões terminológicas e um

nível de criatividade reduzido em relação à abrangência de gêneros textuais e de exercícios direcionados à variação linguística.

A pesquisa de Coelho (2007), da Universidade de Brasília, *O tratamento da variação linguística no Livro Didático de português*, apresenta uma investigação sociolinguística do tratamento da variação linguística nos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelo Ministério da Educação para o Ensino Médio, via PNLEM. De forma geral, analisam-se as concepções de língua presentes nos livros didáticos e a forma como tais concepções evidenciam aspectos sociolinguísticos para o aluno/professor, como a noção de “certo” e “errado”, *variação linguística, mudança linguística e preconceito linguístico*. Os resultados indicam que dos nove livros didáticos analisados, apenas dois adotam, de forma adequada, a terminologia variação linguística e os outros livros ainda não conseguiram mostrar de forma adequada a variação nos fenômenos gramaticais. A autora constata que pouquíssimas propostas proporcionam a percepção das questões sociais que envolvem a língua para ajudar no combate ao preconceito linguístico, mas ao mesmo tempo ressalta a preocupação de autores/editores em adequar o material didático aos critérios estabelecidos pelo edital. O que confirma a influência do programa na educação brasileira, conclui ainda que o PNLEM é uma política governamental que contribui para a melhoria da elaboração desse importante material para a educação.

Sobre o tema da variação linguística em língua estrangeira, mas em livros de inglês, há a dissertação de Rodrigues (2005), *O tratamento da variação linguística em livros didáticos de língua inglesa*, da Universidade Estadual do Ceará, que tem o objetivo de analisar como dois livros didáticos de inglês tratam a variação linguística. De acordo com os resultados, dos dois livros analisados, (i) um deles não opta por nenhuma variação dialetal específica de quaisquer das nacionalidades anglofalantes, apresenta poucas variações de registro e adota uma concepção tradicional de língua na exploração gramatical, (ii) o outro livro também não opta por nenhuma variação dialetal nacional específica; contudo, apresenta um repertório considerável de registros e adota uma

concepção dinâmica de língua nas explorações gramaticais, (iii) somente um dos livros dá atenção às variações dialetais, restringindo-se, porém, ao âmbito do léxico. De modo geral, esta investigação revela que os livros didáticos de inglês, adotados no Ensino Médio, ainda não são suficientemente adequados para o ensino da variação linguística.

Os únicos trabalhos encontrados, especificamente, sobre o tema variação linguística em material didático de português como língua estrangeira foram; a dissertação de Ricardi (2005) e a monografia de conclusão de curso de graduação de Pabst (2012). O primeiro trabalho, intitulado *A diversidade linguística brasileira no material didático para o ensino de português para estrangeiros*, realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, a autora analisa manuais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira publicados no Brasil, com o objetivo de averiguar o tratamento dado à questão da diversidade linguística brasileira nesses materiais a partir dos pressupostos teóricos da Sociolinguística Variacionista e de estudos recentes sobre o paradigma pronominal de sujeito no português brasileiro (PB). Verificou-se que: (i) o material didático examinado, em geral, baseia-se nas gramáticas normativas e em critérios de 'certo' e 'errado'; (ii) a competência sociolinguística dos falantes não é contemplada; e (iii) os livros didáticos estão, de certo modo, atentos às inovações do paradigma pronominal do PB, embora insistam em exercícios artificiais que não desenvolvem a competência comunicativa do aluno estrangeiro. A dissertação buscou, ainda, fazer uma ponte entre pesquisa e ensino, procurando contribuir não só com o elaborador de material didático, mas também com o professor de português como língua estrangeira, em formação ou não.

Pabst (2012) é uma monografia de conclusão de curso de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, intitulada *Que gramática do português brasileiro usar no ensino de português como língua adicional*, em que se aborda a questão da variação linguística no Brasil e analisa dois livros didáticos de português língua adicional (PLA) e duas gramáticas do português brasileiro

(PB) em pontos gramaticais polêmicos para o ensino. Verificou-se, em relação à norma a ser ensinada, que: (i) é importante fazer menção a normas gramaticais mais conservadoras, mesmo que não sejam muito usadas, pois o aluno precisa entender seu significado, caso encontre, e em que contexto usar, se for necessário; (ii) as situações de uso da língua devem ser selecionadas de acordo com os objetivos de cada aluno; e (iii) deve-se dar um enfoque maior ao PB levando em consideração uma adequação ao contexto. E em relação ao uso dos livros didáticos, verificou-se que: (i) a gramática é um livro de apoio do professor e não do aluno; (ii) o livro didático mais adequado é o que apresenta uma abordagem mais moderna e (iii) que cabe ao professor ser o diferencial no processo de aprendizagem ao considerar as necessidades do aluno e adequação do material didático.

Carvalho (2002), *Variabilidade Linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua*, trata da variedade linguística em alguns livros didáticos de português como língua estrangeira. A autora seleciona cinco fenômenos de variação presentes no português contemporâneo: (i) retomada anafórica de objeto direto de 3ª pessoa, que apesar da baixa frequência no PB, ocupam o primeiro lugar como estratégia de retomada anafórica. A autora conclui que os livros devem apresentar o condicionamento fonológico, informar das formas que não são frequentes na fala informal, ficando mais restritas à escrita e à falas formais. É relevante que o aprendiz conheça a posição do pronome; (ii) verbos *ter* e *haver* em uso impessoal, os manuais analisados são contraditórios em relação ao seu uso. Um dos manuais não distingue os contextos usados, negando o usuário a existência de todas as possibilidades em que os dois verbos podem ser empregados, o que pode levar a utilização do mesmo verbo sempre. Em outro manual os verbos são tratados como formas equivalentes, como se fossem intercambiáveis, desconsiderando, de certa forma o fenômeno da variação linguística, uma vez que falantes não-escolarizados conhecem a aceção do verbo *haver*; (iii) regência do verbo *ir*, com sentido de movimento considera o verbo *ir* + as preposições *em*, *para* e

a, mas não é o quadro encontrado nos manuais analisados. A regência *ir + em* é considerada como uso informal e quando apresentada é considerada de uso informal; (iv) futuro simples vs. futuro perifrástico, os manuais se preocupam em apresentar as características morfológicas ou apresentam o futuro simples como sendo modalidade escrita e o futuro perifrástico como modalidade oral, mas as atividades apresentam situações confusas sobre as possibilidades, um dos manuais apresenta apenas uma forma de futuro e apenas um dos manuais apresenta os contextos de cada uso do futuro; (v) pronome relativo *cujos*, que não é usado no PB falado, nem sequer na variedade culta, mas foi apresentado em três manuais, aparecendo somente em exercícios estruturais. Carvalho chega à conclusão de que, em situações de ensino/aprendizagem, (i) a língua deve estar contextualizada, o aprendiz precisa conhecer não somente as regras organizacionais, como também a realidade sociopragmática da língua; (ii) o aluno precisa ser exposto a textos autênticos de língua falada e escrita, principalmente se esse aluno está num ambiente de não imersão; (iii) o professor deve se manter informado acerca das pesquisas linguísticas, que fenômenos linguísticos se encontram em variação e como essa variação ocorre, para que possa informar o aluno sobre como é usado o português brasileiro; (iv) o professor deve distinguir entre o *conhecimento ativo* e o *conhecimento passivo*, ou seja, alertar o aluno para formas que existem apenas na escrita e formas mais comuns na fala, esse aluno precisa saber identificar e saber que raras vezes fará uso dessas formas e; (v) distinguir, nos LD, entre os aspectos gramaticais mais relevantes para dar espaço a propostas de atividades de interação.

O artigo de Dettoni (2010) aborda a prática em sala de aula, a autora faz reflexões sobre a distância que existe entre o ensino de português para falantes não-nativos proposto no material didático produzidos para este fim e os usos linguísticos presentes na comunidade brasileira contemporânea. A autora faz uma contextualização do tema e constata que tanto na língua materna, como na língua estrangeira o ensino de português ainda não assumiu de maneira apropriada o tratamento da variação linguística em sala de aula como

algo imprescindível para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. A partir de suas observações, Dettoni propõe alguns parâmetros que podem orientar o professor e ajudá-lo a organizar aspectos da variação linguística no ensino de PLE, (i) priorizar usos linguísticos que refletem a linguagem de falantes escolarizados; (ii) evitar ênfase e estudo sistemático de formas e construções linguísticas que são estigmatizadas; (iii) selecionar estruturas variáveis do português que representam fenômenos de variação menos localizados e, portanto mais generalizados e difundidos na comunidade brasileira como um todo; (iv) atentar para que as construções linguísticas ensinadas representem de fato usos reais da língua e não formas idealizadas que sequer são utilizadas pelos próprios falantes nativos. A autora não faz nenhuma análise de material didático, mas propõe esses critérios baseada nos seguintes argumentos: (i) os parâmetros apresentados permitem a definição de prioridades em relação ao uso da língua a serem ensinados a um falante não-nativo; (ii) Não tem necessidade em expor ao aluno ao estudo sistemático de usos linguísticos estigmatizados e avaliados negativamente pela comunidade linguística da língua-alvo; (iii) Estruturas mais generalizadas e difundidas na comunidade linguística são as mais prováveis, em termos de frequência, do aprendiz entrar em contato nas diversas situações a que estiver exposto; (iv) Estruturas essas que representam as principais tendências evolutivas da língua, implementando uma mudança linguística em curso. A partir desses argumentos e dos parâmetros expostos, a autora reflete sobre alguns conteúdos a serem abordados no âmbito da variação linguística como: (i) campo fonológico: cancelamento do -r final e monotongação dos ditongos *ei* ou *u*, em que alerta para um trabalho de percepção oral fazendo com que o aluno desenvolva a escuta em situações reais de interação social percebendo a naturalidade do falante nativo. Aspectos da VL necessários para transitar com competência comunicativa dentro da oralidade/tratamento; (ii) o sistema pronominal; considerar a forma *você*, que substituiu a forma *vós*, uma mudança linguística concluída há bastante tempo e a forma *a gente*, concorrente da forma *nós*, conhecer essas

formas, mais frequentes, possibilita ao aluno interações cotidianas mais variadas e reais de uso da língua; (iii) a variação entre *você* e *tu*, mudança linguística que envolve o uso dos possessivos de segunda pessoa (*teu/tua*), mas não são selecionados quando o falante prefere as formas *seu(s)/sua(s)*, pertencentes, tradicionalmente, à terceira pessoa do discurso do singular. Após apresentar esses conteúdos, Dettoni afirma que não sugere aulas de linguística para os falantes não-nativos, mas é um conhecimento que faz parte da competência e formação do professor, propondo que o aprendiz seja exposto a esses usos reais de modo a saber o quê usar e quando usar com segurança. O professor precisa dominar além do uso, o conhecimento linguístico que explica esses fatores. Assim como Carvalho(2002), Dettoni(2010) sugere que os professores precisam perceber a necessidade de seus alunos e assim adequar o conteúdo do material didático de acordo com as necessidades desses alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas já realizadas confirmam o livro didático de PLE como relevante e enriquecedor objeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada, mas ainda existe uma carência de pesquisas voltadas para a questão da variação linguística, não apenas no livro didático de português como língua materna, mas, também, no ensino de língua estrangeira. Há uma necessidade de pesquisas relacionadas ao tema, sem desconsiderar os vários trabalhos produzidos no Brasil.

Essas pesquisas, sobre variação linguística e livros didáticos, têm um papel fundamental para o professor, como norteadores na elaboração e uso material didático, no que tange o tema variação linguística. E podem enriquecer a formação dos docentes, fomentando uma leitura mais crítica em relação aos livros disponíveis no mercado.

Carvalho(2002) afirma que o professor precisa se manter informado acerca das pesquisas linguísticas, que ele deve ir além do material didático.

Ricardi(2005) expõe, nas considerações finais de sua dissertação de mestrado, a necessidade de diálogo do pesquisador com o professor, já que muitas das vezes ele também é o elaborador do próprio material. Se julgarmos que a responsabilidade da carência de certos temas acaba recaindo sobre o próprio professor, usuário de LD e sua importância na elaboração do próprio MD, é interessante levar em consideração sua voz nas pesquisas . É importante destacar que, neste sentido, estas pesquisas podem subsidiar uma prática docente mais embasada no pensamento científico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. *O Português como língua não-materna: Concepções e contexto de ensino*. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Acesso 06/06/2014. http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf

BATISTA, A.A.G. O conceito de livro didático. In: BATISTA & GALVÃO. *Livros Escolares de Leitura no Brasil – elementos para uma história*. Campinas, SP; Mercado de letras, 2009, p 41-73

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013. 56 p.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua estrangeira moderna: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. 56 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 2006.

CAMPOS, F. R. *A variação linguística no livro didático de PLE e sua percepção pelo professor*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: CEFET-MG, Pós-graduação em Estudos de Linguagens, março, 2016, 115 fls.

CARVALHO, Orlene Lúcia de S. *Variação linguística e ensino: uma análise dos livros didáticos de português como segunda língua*. In: Marcos Bagno. (Org.) *Linguística da norma*. 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2002, v. p. 267-291.

CHAMMA, L. *A variação linguística nos livros didáticos de português - 5ª às 8ª série*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Letras, julho, 2007. 228 fls.

COELHO, P. M. C. R. *O tratamento da variação linguística no livro didático de português*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília. Instituto de Letras, 2007. 162 fls.

CORACINI, M.J.R.F. *O livro didático nos discursos da Linguística Aplicada e da sala de aula*. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.) *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999, p.17-26.

HUBACK, Ana Paula. *O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira*. *Revista (CON)TEXTOS linguísticos*, v. 6, n. 7, p. 31-46. Vitória, 2012.

HUGHES. A. (1989). *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. *Em Aberto*, n. 69, p. 2-9, 1996.

MENDES, K. A. *Português língua estrangeira: uma análise do livro didático*. Dissertação de Mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia. Instituto de Letras, maio, 2006. 69 fls

PABST. L.U. *Que gramática do português brasileiro usar no ensino de português como língua adicional?* Monografia de conclusão de curso. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Instituto de Letras, 2012. 81 fls.

PACHECO, D. G.L.C. *Português para estrangeiros e os materiais didáticos: um olhar discursivo*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, 2006. 335 fls.

QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS - *Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Edição Portuguesa, Conselho da Europa, 2001.

RICARDI, D. *A diversidade linguística brasileira no material didático para o ensino de português para estrangeiros*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. 2005. 130 fls.

RODRIGUES, D. S. *O tratamento da variação linguística em livros didáticos de língua inglesa*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará. Centro de Humanidades. Setembro, 2005. 83 fls.

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

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

SILVA, R. C. Avaliação e seleção de livros/materiais didáticos para o ensino de línguas – relato de uma oficina. In.: *Anais do II SiLid/ISimar*. Rio de Janeiro, PUC-Rio&, 2010, pp. 53-56. Disponível online em: <<http://www.lettras.puc-rio.br/3silid/anais/SILID-SIMAR.pdf>>

_____. *Representações do Livro Didático de Inglês: análise do discurso de produtores e usuários com base na Linguística Sistêmico-Funcional*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, março, 2012, 332 fls.

_____. Pesquisando (com) (no) o livro didático de língua estrangeira. In: HEMAIS, B.J. W & FARBIASZ, J. *Anais do III Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e do II Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos*. Rio de Janeiro: Edições Entrelugar, 2013, p. 112-134.

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e o livro didático. In: *Contexturas3 – ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APLIESP, 1996. p. 55-60.

TOSATTI, N. M. *O aspecto funcional dos gêneros textuais em livros didáticos para ensino de português como segunda língua*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, setembro, 2009, 114 fls.



ANÁLISE DA (DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DO GÊNERO FEMININO NO LIVRO DIDÁTICO TERRA BRASIL CURSO DE LÍNGUA E CULTURA

Fernanda da Silva Antonio

1. INTRODUÇÃO

O ensino de Português Língua Estrangeira (doravante, PLE) tem conquistado cada vez mais adeptos, tanto no contexto nacional quanto internacional. Há uma crescente demanda de estrangeiros que precisam aprender português por motivos profissionais, acadêmicos entre outros. Neste contexto, é de grande relevância que haja a integração do aluno estrangeiro na cultura alvo através da aquisição da competência comunicativa da língua portuguesa, já que ele poderá precisar de certificações que contemplem tal exigência, por exemplo, o exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante, CELPE-Bras).

Nos últimos anos, houve um aumento significativo de estrangeiros no Brasil com fins turísticos e empresariais; além disso, o Brasil conquistou crescimento econômico e político e ainda o intercâmbio cultural e acadêmico, com os cursos de graduação e pós-graduação que permitem a entrada de estrangeiros que necessitam do CELPE-Bras foi intensificado (LEROY&COURA-SOBRINHO, 2011). De acordo com esse cenário, professores capacitados e livros didáticos adequados são necessidades imperiosas no processo de ensino-aprendizagem do novo idioma.

2. CULTURA, ESTEREÓTIPOS, LETRAMENTOS E GÊNERO

2.1. CULTURA

Para Kramersch (1998) a principal maneira de expressão cultural é dada através da língua, sendo também uma forma de poder e controle. Por meio da cultura e também da língua é possível libertar ou aprisionar, incluir ou excluir. Em concomitância com o ensino de língua há que se ter a preocupação de instruir sobre a cultura com o cuidado de não valorizar uma cultura em detrimento da outra. O ensino tem que ser pautado em uma perspectiva crítica e jamais etnocêntrica ou de supervalorização das classes dominantes.

Ainda de acordo com Kramersch a linguagem é moldada pela cultura, como pode ser observado com relação às regras de etiquetas, normas sociais que ditam o comportamento adequado em diversas situações de interação. Sendo assim, é fundamental considerar o contexto cultural ao estudar um idioma, pois a compreensão de certos enunciados estará intimamente atrelada ao cenário em que a língua alvo está ligada.

A sala de aula de PLE é um ambiente rico em cultura, logo se instaura um ambiente intercultural, tornando-se uma questão ligada aos processos identitários e a contextualização de saberes. Segundo Mendes (2002), essas questões são frequentes em conferências e academias, porém o número de abordagens práticas, como modos de atuação em sala de aula e a avaliação e produção de materiais, ainda não representa um número tão expressivo.

As crescentes modificações nos meios de comunicação e tecnologia têm propiciado maior contato entre pessoas de línguas e culturas diversas; nesse contexto o processo de ensino e aprendizagem de PLE deve levar em conta essas situações interculturais para que os aspectos socioculturais que caracterizam os falantes se tornem, na verdade, características importantes para a compreensão e autovalorização. É sabido que língua e cultura são indissociáveis, como diz Brown (2001, p.64) “sempre que você ensina uma língua, você também ensina um sistema cultural complexo de costumes, valores, e maneiras de

pensar, sentir e agir”.

Larsen-Freeman (2011) relata que para muitos linguistas, língua e cultura são inextricáveis, onde cultura significa a maneira como as pessoas se expressam e interpretam as expressões dos outros, uma vez que eles dividem o espaço social e a história. A evidência dada atualmente aos aspectos culturais que estão intrinsecamente ligados ao idioma e à forma é insuficiente. Almeida Filho (2002) afirma que quando o objetivo é ensinar de maneira que o aluno possa ter mais chances de conquistar a habilidade de uso de um novo idioma, o cultural não deveria constituir, portanto, outro enfoque do porte do gramatical. A maneira como um novo idioma é apresentado, pode afetar positiva ou negativamente um estudante. Se a proposta de ensino for baseada em preconceitos e estereótipos, poderá causar desmotivação no aluno e tão logo dificuldades na aprendizagem desse novo idioma. O livro é também um objeto de representação dada sua relevância na sociedade em termos políticos, econômicos, culturais e pedagógicos (SILVA, 2012).

2.2. ESTEREÓTIPOS

A limitação de conhecimento ou até mesmo a falta do mesmo no que concerne a cultura do outro são fatores que contribuem para que um sujeito generalize um povo e reproduza os estereótipos atrelados a esta cultura, abstendo-se de conhecer a cultura antes de conceituá-la e possivelmente estereotipá-la. O estereótipo comumente advém de circunstâncias de disparidade de poder. Esse poder está atrelado ao saber (FOUCAULT, 1980) uma vez que o grupo dominante estipula o que é normal referente à sua visão de mundo, valores e ideologia, fazendo-os parecer natural e inevitável, podendo ser observado à hegemonia.

O gênero feminino é comumente estereotipado na sociedade. É sabido que em algumas culturas essa situação é ainda pior. Apesar de a mulher ter avançado em diversos aspectos na sociedade ocidental, ainda está longe de

receber tratamento de igualdade em diversas esferas sociais, sendo alvo de preconceito e seu comportamento ainda é ditado por diversas regras sociais. Havendo, assim, a disparidade de poder em variados segmentos, como carreira profissional, comportamento, aparência, estado civil entre outros.

2.3. LETRAMENTOS

O livro deve oportunizar ao professor trabalhar com uma perspectiva onde o aluno não é mero reproduzidor de ideias estereotipadas e sim construtor de significado, estando em consonância com as perspectivas do Letramento Crítico. Segundo Mattos & Valério (2010, p. 139) na abordagem de letramento crítico o aluno “aprende língua (materna/estrangeira) para transformar a si mesmo e a sociedade.” Por isso, é importante que os materiais didáticos não acentuem estereótipos, ideias preconceituosas e sim reforcem a pluralidade de maneira respeitosa e significativa, para que o aprendiz crie sua “própria visão de mundo, ao descobrir-se capaz de aceitar e respeitar o outro no espaço da interculturalidade” (LEROY & COURA-SOBRINHO, 2011, p. 1933).

O ensino de línguas estrangeiras com uma abordagem crítica tem ocupado papel notório nas pesquisas acadêmicas, haja vista ser um enfoque atual que, apesar de ainda ser objeto de estudo, já demonstra resultados proveitosos. Razão pela qual o ensino de língua portuguesa língua estrangeira deva acompanhar tal tendência, pois além de apresentar-se eficaz, reforça a importância da educação orientada criticamente, socialmente e culturalmente.

Um LD pode apresentar aspectos culturais através de textos, elementos linguísticos e componentes visuais. Unsworth (2001) afirma que a linguagem subdivide-se em verbal, visual e digital e essas são, concomitantemente, independentes e interativas na criação de significados. Portanto, o conceito de multimodalidade que enfoca na co-presença de diversos modos de linguagem e seus meios de intercâmbio na construção de significado é parte fundamental nesse processo, especialmente por seu aspecto visual. O aluno poderá reali-

zar inferências baseadas nos recursos imagéticos do livro, já que é sabido que o letramento visual busca interpretar a informação visualmente apresentada baseando-se na premissa de que imagens podem ser lidas, e que seu significado pode ser decodificado através de um processo de leitura (KRESS, 2010). É necessário que os aspectos visuais do LD estejam em consonância com as propostas de letramento visual, pois baseado nos estudos da iconografia etnográfica, que buscam interpretar o meio em que vivemos e da hermenêutica visual, onde a imagem é o próprio objeto da pesquisa (ALEGRE, 1998) o aluno se valerá das fontes iconográficas para interpretar o mundo e, se conjuntamente uma abordagem de letramento visual for perseguida, o aluno poderá assumir uma postura mais crítica para fazer sua leitura da realidade que o cerca. É desejável que o autor do LD tenha a preocupação em produzir material que permita ao aluno ter “um olhar expandido” que esteja embasado com a ideia de desconstrução do conhecimento, atrelando-se o material a uma abordagem crítica (GASKELL, 1992).

Segundo Ferraz (2008), o letramento visual busca investigar o estudo da imagem a fim de observar a importância em todos os campos, questionar a ideia de representação, repensar imagens como processos de construção de significado, expandir perspectivas, interpretações e conhecimento. A verificação de como a imagem é abordada no LD parece relevante, haja vista que se a escolha das imagens não for criteriosa, elas poderão reforçar estereótipos e conseqüentemente corroborar com o preconceito, desigualdade de gênero, e, por conseguinte, os resultados obtidos no processo ensino e aprendizagem não estarão de acordo com uma visão respeitosa e libertadora. Silva (2008, p.29) afirma que, sendo o LD um material essencial para todos os educandos, não poderá conter erros do tipo conceitual ou desatualizado, preconceito ou abordar qualquer forma de discriminação de qualquer tipo.

Apesar de haver estudos acerca dessa temática cultural e social em ensino de línguas, ainda há campos nessa perspectiva a serem desbravados. É imprescindível a abordagem de tal questão, com pesquisas a respeito do LD,

já que, apesar dos materiais multimídia e das mídias digitais na atualidade, o livro permanece como ferramenta fundamental nos ambientes de aprendizado. No entanto, com o decorrer do tempo os paradigmas foram modificados, as necessidades dos alunos foram remodeladas, e os LD devem acompanhar esta demanda.

Além disso, é necessário que o professor seja reflexivo com relação a sua atuação, pois a seleção dos assuntos abordados pelos LD e “as atividades propostas pelos autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em um determinado momento” (TILIO, 2010, p. 49). Portanto, há que se ter em mente a grande responsabilidade que o LD e o professor assumem nesse processo de ensino e aprendizagem de um idioma, pois pode haver na sala de aula a construção de identidades, o reforço de estereótipos, a manifestação de preconceitos ou o desenvolvimento da criticidade. A escolha do enfoque dado a essas temáticas são decisivos na formação do aluno como cidadão.

Busca-se neste trabalho analisar acerca da construção da identidade do gênero feminino abordada no LD Terra Brasil.

2.4. GÊNERO

As questões culturais e sociais coadunam com a temática acerca de gênero, por isso torna-se primordial a compreensão do conceito de gênero e observação de como esse aspecto é trabalhado nos LD. De acordo com Auad (2003, p. 142), gênero “corresponderia aos significados, símbolos e atributos que, construídos histórica e socialmente, caracterizam e diferenciam, opondo, o feminino e o masculino”. A autora esclarece que o sexo se refere às diferenças biológicas, “as quais são percebidas e interpretadas segundo as construções de gênero de cada sociedade” (AUAD, 2003, P. 142). Sendo assim, através da noção de gênero, podem ser compreendidas as relações sociais entre os sujeitos e também as relações entre os significados masculinos e femininos.

Tradicionalmente, vivemos em uma sociedade sem direitos iguais em vários grupos sociais. A desigualdade de gênero impera historicamente, através da criação da identidade de sexos opostos, aspectos e papéis foram demarcados exclusivamente para homens e mulheres e qualquer modificação a essas regras de comportamento, a identidade de gênero poderá ser alvo de questionamento.

Ao se analisar sobre gênero, aspira-se desconstruir a ideia de comportamento considerado normal para o homem e para a mulher; do masculino e do feminino, tendo em vista que foram as construções sociais, culturais, econômicas e políticas que demarcaram os comportamentos aceitáveis para o homem e para a mulher. Historicamente, algumas atividades foram atribuídas exclusivamente às mulheres, por exemplo, o cuidado com a casa e a educação das crianças. Enquanto que ao homem coube o título de “provedor”, ou seja, aquele responsável pelo sustento da família. Alguns comportamentos e características são conferidos as mulheres como a fragilidade, a fidelidade, a submissão e a passividade, enquanto que é perfeitamente aceitável que os homens sejam autoritários e infiéis, além disso, é esperado que sejam ativos, dominadores, fortes e não expressem sentimentos. Essas funções predeterminadas, representações, para homens e mulheres foram construídas socialmente. Homens e mulheres ainda possuem valores hierárquicos e atribuições diferenciadas em nossa sociedade, são também vistos de forma dicotômica.

Se essas representações não forem alvo de problematização e questionamento, poderão se tornar construção ou ratificação, mesmo que de maneira inconsciente, de um pensamento injusto e desigual acerca de gêneros, fazendo com que os alunos estejam “[...] assumindo a dicotomia homem-mulher” (TILIO, 2010, p. 51). Por conseguinte, tais desigualdades podem ser manifestadas nos discursos que circundam os alunos e nos LD, através de imagens ou mesmo em textos e atividades.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa buscou verificar a existência de elementos incentivadores para o emprego de uma abordagem que estimule a criticidade dos alunos no livro *Terra Brasil* no que se refere à igualdade de gêneros. Para atingir esse objetivo as imagens, textos e atividades do livro foram objetos de análise.

Como objeto deste estudo, foi realizada uma análise qualitativa do LD *Terra Brasil*. O estudo consistiu na investigação, a partir de elementos textuais, linguísticos e imagéticos contidos no livro mencionado, sobre a criação ou o reforço de preconceitos e conceitos estereotipados acerca da temática de igualdade de gêneros.

3.1 O LIVRO DIDÁTICO

O livro *Terra Brasil: curso de língua e cultura*, escrito por Regina Lúcia Péret Dell'Isola e Maria José Aparecida de Almeida, é destinado a falantes de qualquer idioma que tenham o interesse em aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa. O livro é dividido em doze unidades, sendo as quatro primeiras destinadas aos principiantes e, as demais, a alunos que já possuem um conhecimento básico sobre a Língua Portuguesa e que pretendem se aperfeiçoar.

Segundo as autoras, *o livro* foi idealizado com a finalidade de ser suporte eficaz para a aquisição do idioma português contemplando as seguintes habilidades: ouvir, falar, ler e escrever (DELL'ISOLA & ALMEIDA, 2008). Para tal, são propostos diálogos, uso comunicativo da linguagem, tarefas, textos para leitura, atividades de escrita e produção textual, compreensão auditiva, fonética, aspecto cultural e sistematização gramatical divididos em dez seções. As seções são as seguintes: 1. *Diálogo*; 2. *Na ponta da língua*; 3. *Guarda Bem*; 4. *Bate-papo*; 5. *Sistematizar é preciso...*; 6. *Leio, logo entendo*; 7. *Ouça*

bem; 8. *Sons da terra*; 9. *Desafio: tarefa comunicativa* e 10. *Almanaque Brasil*.

Dell'Isola e Almeida (2008) esclarecem que este livro didático nasceu da experiência na área de Português como Língua Estrangeira e foi proposto com o intuito de servir como base no processo de ensino-aprendizagem de PLE. É importante salientar que o livro foi proposto como um curso de língua e cultura, logo se espera que o enfoque cultural abordado pelas autoras esteja de acordo com uma visão que leve o aluno a construir significado e desenvolver sua criticidade, através de um recurso que contemple uma abordagem respeitosa consonante com a igualdade de gêneros.

4. ANÁLISE

Historicamente as mulheres costumam ser desprestigiadas nas elucidações que envolvem as características psicológicas, o humor e a capacidade intelectual e profissional nos LD. Elas geralmente são ilustradas quando de mau humor e nervosas, com tarefas com menor relevância social e numa posição intelectual inferior a do homem. Neste trabalho, busco observar se a mulher é ilustrada de maneira menos prestigiada, corroborando assim, para que estereótipos sejam reforçados ou se a mulher assume um papel mais igualitário com o do homem e se há estímulo à desconstrução de preconceitos, desigualdades e estereótipos no que se refere ao gênero feminino.

Nas seções *Guarda bem* e *Na ponta da língua* o assunto sobre as profissões foi exposto, e pode ser constatado que houve um maior número de homens. Esta ilustração corrobora com um fato atual, ou seja, ainda no mundo atual, a divisão de empregos não é igualitária. Em vinte e quatro gravuras de profissões, oito são mulheres e dezesseis são homens.

IMAGEM 4: ROTINA FAMILIAR

Atividade 17

Mude este parágrafo para o futuro:

Todos os dias na minha casa, nós tomamos o café bem cedinho. Papai, como sempre, quer ovos quentes e muito pão com geléia. Mamãe só toma um cafezinho e come uma fatia de bolo de fubá. Minha irmã Gleide sai correndo, porque vive atrasada. O Adilson, meu irmão mais velho, mal fala de manhã porque acorda de mau humor, ele come pouco: só mamão. A Celina e a Marina, minhas irmãs gêmeas, tomam mingau com queijo porque é muito nutritivo. A babá leva as duas para o Jardim às 8 horas. Eu sou o último a tomar o café da manhã porque faço ginástica: pedalo 40 minutos e dou umas braçadas na piscina. Só a mamãe fica em casa. Todos nós vamos para a rua, para o mundo, para a luta, para a vida.


(Fonte: Livro Terra Brasil Curso de língua e cultura, página 122)

Na atividade nove, há a demonstração pela predileção do homem por um filho que será jogador de futebol. Inicialmente, quando o pai pensa que o bebê é do sexo feminino coloca vários defeitos “Que menina esquisita!” e ainda cita o que pode ser feito para melhorar sua aparência, colocando, desta maneira, a mulher na maneira padronizada por ele “Vou colocar uma pulseira (...) para ver se melhora...” Porém, quando ele percebe que é um menino, os defeitos são transformados em qualidades. Outro exemplo pode ser observado na

FIGURA 5: NASCIMENTO DO FILHO

Atividade 9

Na maternidade: nasceu!



Complete a versão da mãe:

Meu filho é lindo! Tem os _____ azuis do pai, o _____ arrebitado, a _____ pequena e desenhada. Ele parece um anjinho. As _____ são bem fortes e agarram firmes as luvinhas. Na _____ ainda não tem muito cabelo, mas posso ver que vai ser lourinho. Que gracinha!

Atividade 10

Complete a versão do pai:

Que menina esquisita! Minha filha... Ela vai ficar melhor de brinco, vou pedir para a enfermeira furar as _____ dela. Que _____ tortas! Os _____ são enormes (ela vai calçar sapatos grandes!). Vou colocar uma pulseira no _____ um anel no _____ para ver se melhora...

Após saber que é um menino...


Aí, garotão do papai, com essas _____, você vai ser um grande jogador de futebol!

(Fonte: Livro Terra Brasil Curso de língua e cultura, página 158)

FIGURA 6: JUSTIFICANDO OS ASSALTOS

Atividade 11

Complete o diálogo, com os verbos no pretérito imperfeito:



Delegado: - O que você fazia antes de assaltar as pessoas?

Ladrão: - Eu _____ (roubar) carros.

Delegado: - O que mais?

Ladrão: - Eu _____ (escolhe) um carro bem caro, _____ o (desmontar) inteiro e _____ (vende) as peças.

Delegado: - E você acha isso bonito?

Ladrão: - Não, Senhor. Mas eu _____ (achar) bonita a minha vizinha. Então, eu _____ (vender) tudo o que eu _____ (roubar) e _____ (saio) com ela. Eu _____ (beber) cachaça, ela _____ (pedir) vinho importado. Eu _____ (comprar) todas as jóias que ela _____ (querer), enfim... Eu _____ (viver) para satisfazer os caprichos dela. Mas ela sempre _____ (querer) mais.

Delegado: - E hoje, está preso.

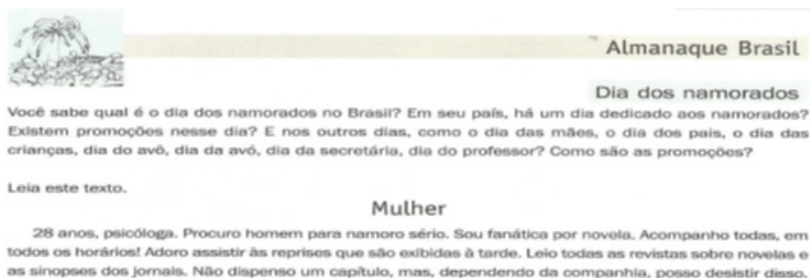
Ladrão: - E ela, livre...

(Fonte: Livro Terra Brasil Curso de língua e cultura, página 209)

atividade onze, ilustrada abaixo, a mulher é vista como a razão pela prisão do homem, haja vista que ele justifica seus crimes com o fato de ter que satisfazer os caprichos da mulher amada. Sendo assim, a mulher não é encarada como alguém independente, capaz de conquistar o que quiser e sim, uma pessoa que tem caprichos atendidos por uma figura masculina.

A temática novela presente em duas unidades do LD na seção *Almanaque Brasil*, foi utilizada em exemplos positivos e negativos. Na atividade extraída da unidade seis, há um trecho em que uma mulher se diz fanática por novela, mas que é capaz de abandonar dependendo da companhia. Este anúncio está em uma página dedicada ao Dia dos Namorados, o que nos leva a crer que a mulher é colocada em papel submisso, já que ela se mostra disposta a abandonar seu *hobbie* caso encontre uma boa companhia. Ela não pode conciliar uma boa companhia à atividade de lazer que lhe traz alegria, se o companheiro não desejar. Entretanto, na atividade da unidade 10, páginas 248 e 249, no terceiro parágrafo há a seguinte informação “a novela é assistida por toda a família, e não apenas pelas mulheres, como muitas pessoas querem acreditar”, desmistificando assim, que esta atividade, encarada por muitos como de menor prestígio e sem valor intelectual, seja exclusividade feminina.

FIGURA 7: DIA DOS NAMORADOS



Almanaque Brasil

Dia dos namorados

Você sabe qual é o dia dos namorados no Brasil? Em seu país, há um dia dedicado aos namorados? Existem promoções nesse dia? E nos outros dias, como o dia das mães, o dia dos pais, o dia das crianças, dia do avô, dia da avó, dia da secretária, dia do professor? Como são as promoções?

Leia este texto.

Mulher

28 anos, psicóloga. Procuo homem para namoro sério. Sou fanática por novela. Acompanho todas, em todos os horários! Adoro assistir às reprises que são exibidas à tarde. Leio todas as revistas sobre novelas e as sinopses dos jornais. Não dispenso um capítulo, mas, dependendo da companhia, posso desistir disso.

(Fonte: Livro Terra Brasil Curso de língua e cultura, página 153)

FIGURA 8: A NOVELA

Almanaque Brasil



A novela brasileira: entre a tela e a vida real

No Brasil, uma novela é um espetáculo muito poderoso – a família inteira se reúne para vê-la e é muito difícil desligar a TV ou tirar as crianças da sala. Segundo pesquisa sob a direção da professora Elza Berquó, do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (o CEBRAP), a novela influencia a vida dos brasileiros.

Em primeiro lugar, a novela possui uma força absoluta, quase irresistível, naquilo de mais superficial – roupas e bens de consumo. Nesse terreno, a população compra e copia o que vê, o que explica o formidável faturamento das emissoras com publicidade.

Em segundo lugar, a novela é assistida por toda a família, e não apenas pelas mulheres, como muitas pessoas querem acreditar. Ela constrói a agenda para muitas discussões domésticas. Não dita comportamentos nem opiniões, mas, a partir de suas cenas e diálogos, leva os telespectadores a refletir e tomar partido.

Em terceiro lugar, a novela retrata um mundo completamente alienado do cotidiano da grande maioria da população brasileira. Um exemplo: nas novelas, apenas 48% dos personagens têm uma família tradicional com pai, mãe e filhos. Na vida real, esse número chega a 73%. Embora seja uma obra de ficção, o mundo das novelas reflete o dia-a-dia dos autores dos folhetins eletrônicos no cotidiano urbano da Zona Sul do Rio de Janeiro, lendário pelo seu comportamento mais tolerante.

Em resumo: há mais sexo, mais beijos, mais crise no casamento nas novelas do que na vida real. Para sossego dos pais mais preocupados, a novela provoca discussão dentro da família, mas é raríssimo que alguém faça uma mudança radical em sua vida inspirado num personagem. De vez em quando, porém, isso acontece...

Neuza Sanches, João Gabriel de Lima. *Revista Veja*. Fragmento.

(Fonte: Livro *Terra Brasil* Curso de língua e cultura, páginas 248 e 249)

Ademais, podemos verificar outros exemplos de possível desconstrução do estereótipo feminino no LD *Terra Brasil*, como na atividade que aborda as tarefas domésticas. As atividades domésticas foram socialmente construídas como exclusivamente femininas e usualmente os LD ilustram essas atividades com figuras de mulheres, porém no LD *Terra Brasil* Curso de língua e cultura houve um equilíbrio na distribuição das tarefas, sendo elas também ilustradas com homens.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de existir avanços significativos na sociedade e, alguns destes progressos já terem iniciado nas representações em livros didáticos, ainda há um longo caminho a ser percorrido para que o igualitarismo entre os gêneros seja atingido. Há na sociedade e, por conseguinte em LD as práticas sociais masculinizantes e feminizantes. Segundo Pires (2004, apud RIBEIRO, 2010, p. 105), as ilustrações são carregadas de “características masculinas e femininas que, de certa forma, parecem imutáveis ou intransponíveis, produzindo a impressão de que existe uma única forma de ser mulher e de ser homem”.

É necessário que os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (professor, aluno, autor, editor, ilustrador) tenham consciência disso para que realizem uma prática pedagógica libertadora e não escrava de preconceitos e estereótipos que rotulam os comportamentos sociais femininos e masculinos. Podemos observar alguns exemplos positivos desta prática no LD *Terra Brasil Curso de língua e cultura*, no entanto, há que se buscar ampliação para que o ensino seja pautado em construções transformadoras. Há que se buscar a formação de seres reflexivos, que respeitem a pluralidade em que vivemos, sem distinção de sexo, gênero, raça, etnia, classe social ou variedade linguística.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALEGRE, M. S. P. Reflexões sobre iconografia etnográfica: por uma hermenêutica visual. In: Feldman-Bianco B., Leite M. L. M., organizadoras. *Desafios da imagem-fotografia, iconografia e vídeo nas ciências sociais*. Campinas (SP): Papyrus; 1998. p. 75-112.

AUAD, D. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. *REVISTA USP*, São Paulo, n.56, 2003, p. 136-143.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti; SANTOS, Percília (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: Editora UnB, 2002. p. 209-215.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. Nova Jersey: Prentice Hall, 2001. 300 p.

DELL'ISOLA, R. L. Péret; ALMEIDA, M. J. A. A. *Terra Brasil: curso de língua e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

FERRAZ, D. M. Reflections on Visual Literacy as learning spaces for theories and practices. *Crop* (FFLCH/USP), v. 13, 2008. p. 162-173.

FOUCAULT, M. *Power/Knowledge: selected interviews and other writings*. Reino Unido: The Harvester Press, 1980.

GASKELL, I. História das Imagens. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da história*. São Paulo: Edunesp, 1992.

KRAMSCH, C. *Language and Culture*. New York: Oxford, 1998.

KRESS, G. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge. 2010.

LARSEN-FREEMAN, D. Key concepts in language learning and language education. (2011). In J. Simpson (Ed.), *Routledge Handbook of Applied Linguistics*. p. 155 – 170.

LEROY, H. R.; COURA-SOBRINHO, J. Interculturalidade e ensino de Português Língua Estrangeira. In: Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2011, Rio de Janeiro. *Cadernos do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2011. v. XV. p. 1920-1935.

MATTOS, A. M. A. e VALÉRIO, K.M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA*, Belo Horizonte, v.10, n.1, 2010. p.135-158.

MENDES, E. Aprender a Língua aprendendo a Cultura: Uma Proposta para o Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). In: *Tópicos em Português Língua Estrangeira*, Cunha, M. J. e Santos P. - Editora UNB, 2002.

RIBEIRO, Gisele R. O afro-brasileiro e sua representação no livro didático de língua materna. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 49(1):101-113, Jan./Jun. 2010

SILVA, R. C. Pesquisando (com) (no) o livro didático de língua estrangeira. In: *Anais do III Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e do II Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos*. PUC- Rio, 2010. p. 111 – 134.

SILVA, R. A. F. *Um perfil do implícito textual no discurso do livro didático*, FATEB, Telêmaco Borba, 2008.

TILIO, Rogério Casanovas. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus? *Caderno de Letras da UFRJ*, Rio de Janeiro, n. 26, p.48-61. 2010

UNSWORTH, L. *Teaching multiliteracies across the curriculum*. Maidenhead, UK: Open University Press. 2001.



MATERIAIS DIDÁTICOS PARA ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA E SUA RELAÇÃO COM O EXAME CELPE-BRAS

Naveen Kumar Jha¹

INTRODUÇÃO

A globalização e o crescimento econômico mundial levam as pessoas a viajar para outros países; os jovens, em especial, buscam fazer intercâmbio ou trabalhar no estrangeiro. As empresas multinacionais costumam mandar seus funcionários a outro país para desenvolver projetos, fazer treinamentos ou, simplesmente, para trabalhar em suas sucursais no exterior. Quando uma pessoa planeja ir para outro país, pensa em aprender a língua lá falada. A fim de ter êxito em suas carreiras, as pessoas sentem a necessidade de aprender uma língua estrangeira (LE). A aprendizagem de uma língua estrangeira em ambiente de não-imersão pode ser difícil e, sem a prática oral, torna-se ainda mais complexa. O aprendiz de uma LE costuma não ter consciência acerca de seu nível de conhecimento e para isso precisa fazer testes de proficiência linguística. Esses testes são geralmente usados para avaliar o conhecimento de língua oficial como requerimento para entrar em um país estrangeiro para estudar ou trabalhar. Por exemplo, se uma pessoa quer estudar na Espanha, é necessário que ela tenha o *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE); para a França, o *Diplôme d'Études en Langue Française* (DELFL); para os Estados Unidos, o *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL) e, para o Brasil, o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (Celpe-Bras).

A motivação para a presente pesquisa surgiu quando eu precisei fazer o exame de proficiência de Português na Embaixada do Brasil na Índia,

¹ Mestrado em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnologia de Minas Gerais.

para tentar ser aceito no Programa de Estudante Convênio Pós-Graduação (PEC-PG). Eu não tinha nenhuma ideia de como me preparar para o exame Celpe-Bras e, além disso, não dispunha de material para a preparação. Na Índia, ensina-se a variante europeia da língua portuguesa (LP), sendo impossível encontrar naquele país livros que ensinam o português do Brasil. Pode ser que isso mude no futuro, quando alguma instituição indiana credenciar-se para ser Posto Aplicador do Celpe-Bras e a Embaixada do Brasil tiver programas específicos para ensinar o português do Brasil, como já acontece em outros países. Antes disso, eu comecei a aprender português em Nova Deli, na Universidade de Deli, e depois fui para a cidade de Goa (Índia) para fazer o mestrado em estudos portugueses. Durante esses quatro anos de estudo da LP, eu não precisei fazer o exame de proficiência, mas para ser aceito no PEC-PG, deparei-me com a necessidade de ter o Celpe-Bras. Assim, eu me interessei em fazer uma pesquisa sobre o tema da preparação para certificação de proficiência.

Este artigo destaca alguns resultados da minha dissertação² concluída em 2016 no CEFET-MG. Na pesquisa foram analisados quatro LDs de PLE tendo em mente o mesmo objetivo do Celpe-Bras: para ver se há relação entre eles e se os mesmos podem ajudar os candidatos na preparação para o exame. Para fazer isso, verificou-se se os LDs analisados apresentam textos que utilizam tarefas baseadas nos gêneros textuais que também surgem no exame, a fim de ajudar aos examinandos na produção escrita de textos, nos mesmos moldes dos solicitados no exame Celpe-Bras. Neste artigo se mostra alguns dos resultados da minha dissertação.

O Celpe-Bras é estruturado em quatro tarefas que avaliam a capacidade de compreensão oral e escrita. Da mesma forma, os MDs de PLE deveriam, supostamente, ser focados nessas mesmas habilidades. O presente trabalho delimita-se à Parte Escrita do exame, que são as tarefas III e IV, e

² Na dissertação, foram analisados quatro LDs de PLE e dois exemplares do exame do Celpe-Bras, para ver se as tarefas destes, baseadas nos gêneros textuais, têm alguma semelhança com as tarefas dos LDs de PLE e se essas tarefas têm potencial para auxiliar os candidatos no exame Celpe-Bras.

analisa as tarefas II e IV de duas provas (2015-1 e 2016-1). Nas tarefas III e IV, o examinando deve ler textos e produzir outros dois, com determinados propósitos, dirigidos a interlocutores específicos para cada uma das tarefas (Manual do Examinando, 2013, p.10).

O próprio Manual do examinando (2010) do Celpe-Bras não indica um livro para a preparação do exame, já que isso não é função do Inep. Por isso, considera-se importante analisar os LDs de PLE disponíveis no mercado, com vistas a identificar aqueles que poderiam ser utilizados pelo candidato para se preparar de forma autônoma, efetiva e eficaz para o exame.

A pesquisa tem como objetivo principal: analisar as tarefas baseadas nos gêneros textuais propostas em LDs³ de PLE e verificar se elas podem auxiliar os candidatos ao prestarem o exame Celpe-Bras.

Além disso, a pesquisa tem como objetivos específicos:

1. Analisar as principais características do exame Celpe-Bras.
2. Verificar se existem relações (semelhanças e diferenças) entre as tarefas do exame e as atividades propostas nos LDs de PLE.
3. Avaliar se o LD tem potencial para ajudar no aprendizado a partir da exploração das tarefas baseadas em gêneros textuais.

1. REVISÃO DA LITERATURA/BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Nesta parte do texto, é apresentada a revisão bibliográfica de maneira sucinta. Está dividida em quatro subseções. Primeiramente, é apresentada uma discussão sobre o exame de proficiência e o artigo discute um pouco também sobre a confiabilidade e a validade do Celpe-Bras.

³ O presente artigo mostra alguns resultados do LD Estação Brasil e do Novo Avenida Brasil-3. Na dissertação, foram avaliados dois exemplares do exame Celpe-Bras e quatro LDs: Estação Brasil, Novo Avenida Brasil-3, Panorama Brasil e Terra Brasil. Para ver o resultado completo da pesquisa, sugiro a leitura da dissertação.

1.1 CELPE-BRAS E SEU FUNCIONAMENTO

Conforme o Manual do Examinando⁴ (BRASIL, 2010), o exame está organizado em duas partes: a parte coletiva, em que é avaliada a compreensão oral, a auditiva e a produção escrita, e a parte oral em que é avaliada a compreensão oral, a escrita e a produção oral. (BRASIL, 2010, p. 5).

Segundo o Manual de Examinando, ser proficiente significa saber usar a língua alvo e assim afirma que:

Um exame de proficiência é aquele que tem como objeto de avaliação o conteúdo definido com base nas necessidades de uso da língua-alvo. No caso do Celpe-Bras, essas necessidades incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, obter informações, reclamar, ir ao médico etc.). Por ser um exame de proficiência, o Celpe-Bras não é elaborado com o objetivo de avaliar a aprendizagem em um determinado curso, mas o que o examinando consegue fazer na língua-alvo, independentemente de *onde*, *quando* ou *como* essa língua foi adquirida. Essa aprendizagem pode ter ocorrido pela convivência com falantes dessa língua ou em situação formal de ensino. (BRASIL, 2010, p. 4).

Sendo assim, de acordo com o Manual do Examinando, o exame Celpe-Bras tem como objetivo avaliar se o candidato é capaz de se comunicar na língua alvo no local de trabalho no Brasil ou no exterior (BRASIL, 2010, p.4). Portanto, é importante que os recursos didáticos para o ensino de PLE se relacionem com o objetivo do exame.

1.2 CONFIABILIDADE E VALIDADE

Segundo Harmer (2001), para avaliar a eficiência de qualquer teste, é

⁴ Examinando era o termo usado pelo Celpe-Bras para distinguir os candidatos que prestavam o exame. Doravante o artigo vai mencionar o mesmo termo para distingui-los.

razoável estabelecer critérios pelos quais o teste pode ser medido. Para ele, um teste é válido quando avalia o que deve avaliar (critério da validade). Por exemplo: a avaliação da competência escrita, por meio de um ensaio que requer conhecimento avançado de história ou biologia, não avalia nada; portanto, não é válido.

Douglas (1994) afirma que a validade de face tem mais relação com os *designers* de teste, o que quer dizer que o teste deve parecer válido pelo “formato”. Um teste que consiste em apenas três itens de múltipla escolha por questão, não seria um teste conveniente para os alunos, no que se refere ao formato, entretanto, para os professores, trata-se de um procedimento prático e de correção confiável, levando-os a crer que seria um teste válido (HARMER, 2001, p. 322).

Para Harmer (2001) e Brown (1994) o teste será confiável quando apresentar um resultado consistente. Por exemplo, se um grupo de alunos fez o teste duas vezes, num espaço de dois dias, e sem refletir sobre o primeiro teste se prepara para o teste novamente, o grupo de alunos deve obter o mesmo resultado nas duas ocasiões. Se esse mesmo grupo faz um teste semelhante, o resultado deve ser consistente. Se dois grupos que foram comprovadamente iguais fazem o teste, a faixa da pontuação deve ser a mesma.

No Celpe-Bras, adota-se a abordagem comunicativa para avaliar o nível de proficiência dos examinandos. A partir de uma única prova – contendo 4 tarefas escritas e uma oral, a entrevista – avaliam-se os níveis de proficiência. Segundo o Manual do Examinando do Celpe-Bras, “o candidato é avaliado pelo seu desempenho de comunicar-se em situações do dia a dia, ler e redigir textos, interagir oralmente ou escrever de contexto acadêmico (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas etc.) e externas (fazer relatos, fazer compras, reclamar etc.)” (2010, p. 3). Essas características do Celpe-Bras podem contribuir para que ele seja confiável e válido.

2. CELPE-BRAS E AS TAREFAS BASEADAS NOS GÊNEROS TEXTUAIS

Nesta parte do texto foram discutidos um exemplar do exame Celpe-Bras e duas tarefas de LDs. As tarefas do LDs a seguir, foram comparadas com a tarefa do Celpe-Bras.

2.1 CELPE-BRAS: DISCUTINDO AS TAREFAS

O primeiro texto (ver Anexo I) a ser analisado foi extraído da edição 2015-1, Tarefa III, e tem o título “Os Eletrossensíveis”, tendo sido retirado da revista *Isto É* do ano de 2014. O comando da tarefa é:

IMAGEM 1 – ENUNCIADO DA TAREFA III – 2015-1

Você é um eletrossensível e, como membro da associação dos portadores de eletrossensibilidade, ficou responsável por escrever uma carta para o prefeito de sua cidade solicitando a criação de uma zona especial para pessoas com essa doença. Em seu texto, explique o que é a eletrossensibilidade e quais sintomas ela pode causar, descreva as características que a zona solicitada deve ter e argumente sobre a necessidade de haver uma área como essa na sua cidade.

O tema do texto pode não ser facilmente conhecido do examinando, que, segundo o enunciado da tarefa, é o enunciador e sofre com o problema da eletrossensibilidade. O texto fala sobre os efeitos de radiação eletromagnética. No comando da tarefa, pede-se que o examinando escreva uma carta, na qual explique o que é a eletrossensibilidade e os sintomas dela (proposta da tarefa). O examinando deverá ler o texto-insumo para cumprir seu propósito, sem copiar as ideias do texto. Para realizar a tarefa, seria bom que o examinando tivesse conhecimento acerca de temas similares e que soubesse desenvolver um texto do gênero solicitado. Além disso, o examinando deve saber redigir um texto com a composição temática, coesão e coerência linguística e discursiva de forma compreensível para o seu interlocutor. Do ponto de vista de um examinando estrangeiro, que aprendeu a LP em contexto de não-imersão, esse tema pode ser difícil ou desconhecido, por não ter surgido em LDs de PLE, o que por si só representa um desafio.

Depois de analisar a tarefa do Celpe-Bras, percebe-se que não se pede explicitamente questões de gramática. O exame é comunicativo e o candidato precisa se colocar dentro desse contexto. Além disso, o examinando deve escrever textos de acordo com a proposta de tarefa do exame. O conhecimento gramatical é avaliado indiretamente pela composição do texto, mas o importante é que o texto tenha as informações adequadas e cumpra a proposta da tarefa solicitada.

O exame tem a funcionalidade de avaliar o nível da proficiência a partir das tarefas escritas e orais estruturadas em forma dos enunciados. As tarefas do exame têm objetivo comunicativo e propõem produções escritas que levam supostamente a uma ação social, e os examinandos devem mostrar esses componentes nos seus textos produzidos. Em outras palavras, o examinando deve mostrar que ele é capaz de desenvolver textos a partir da compreensão da tarefa e deve cumprir a proposta solicitada.

2.2 ESTAÇÃO BRASIL: PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

O livro *Estação Brasil: Português Para Estrangeiros* trabalha com diferentes textos autênticos que são retirados de jornais, revistas e outros livros. O livro possui textos com propósito social e comunicativo, que também dialogam com o construto do Celpe-Bras. Analisamos na parte TRAÇANDO LINHAS – tarefas que privilegiam a produção escrita, (BIZON; FONTÃO, 2005) para delimitar o *corpus* da pesquisa que é a parte escrita das tarefas III e IV do exame Celpe-Bras.

No primeiro capítulo do livro, QUESTÕES CULTURAIS, destacam-se três textos autênticos, dois dos quais foram escolhidos para a presente pesquisa. O primeiro texto “Humor; a falta que faz” (ver Anexo II) trabalha com o comportamento humano e a cultura das pessoas de diferentes países. Na parte TRAÇANDO LINHAS tem uma tarefa escrita para os alunos e a proposta é a seguinte:

A autora ilustrou seu texto sobre a importância do humor com a narrativa de uma experiência pessoal: sua viagem do Rio de Janeiro para São Paulo.

Relate alguma situação vivida em que você considere a atitude de outra pessoa, deselegante (BIZON; FONTÃO, 2005, p.10).

Depois de analisar os textos⁵ do primeiro capítulo, percebemos que eles lidam com questões culturais e comportamento humano no país alvo e de origem. A proposta da tarefa é comunicativa, lidando com dicas e sugestões sobre os países dos alunos. Para o primeiro texto, a tarefa solicitada é que o aluno escreva sobre uma suposta experiência vivida, durante a viagem a outro país ou cidade. Depois de analisar a proposta de tarefa vê-se que ela leva o aprendiz a produzir um texto, que também pode ser uma crônica, mas sem mencionar o interlocutor em seu texto, por não ser o objetivo nesse momento. Outro fato positivo é que o aluno lê um texto amplo e informativo e que pode ajudá-lo no exame de proficiência. Para completar o propósito da tarefa, ela deve promover a autoestima dos alunos na escrita.

A segunda pergunta do próximo texto pede que os alunos deem sua opinião e dicas sobre a realidade do comportamento do seu país de origem, ou acrescentem à lista o comportamento mais frequente em seu país. As perguntas do segundo texto motivam os alunos a escreverem um texto informal e livre. O texto outra vez é amplo e certamente ajudará os alunos a aprimorarem a leitura e a compreensão dos textos. Esses tipos de tarefas, de certa forma (escrita e compreensão), podem favorecer o examinando quando da realização do Celpe-Bras, já que os textos do exame são geralmente amplos e o candidato tem que dominar o vocabulário e a compreensão dos mesmos.

Depois de analisar as tarefas do *EB* percebe-se que elas apresentam similaridades com as do exame Celpe-Bras. Apesar de os textos que servem de insumo serem extensos, as tarefas sugeridas podem favorecer os exami-

⁵ Este artigo mostra o resultado de um texto do LD Estação Brasil, apenas, por questões de normalização para sua publicação. Porém, na dissertação foram discutidos 11 textos do LD Estação Brasil.

nandos no exame Celpe-Bras. Entende-se que as propostas das tarefas não são iguais às do Celpe-Bras, mas pedem para apresentar opiniões ou discutir sobre o texto, sem mencionar os interlocutores, e isso faz com que se distanciem um pouco das tarefas do Celpe-Bras.

2.3 NOVO AVENIDA BRASIL 3

Percebemos que o *Novo Avenida Brasil 3* é um livro que adota o contexto do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Para a presente pesquisa, adotamos o LD relacionado ao nível B1, que trabalha com diferentes tipos de gêneros. O LD apresenta cartas, artigos, anúncios, pequenos textos sobre diferentes temas da vida cotidiana, que nas tarefas do Celpe-Bras são recorrentes. O *NAB* possui exercícios de escrita que podem ajudar os alunos estrangeiros a escrever um *e-mail*, carta ou um diário. Trata-se de gêneros explorados nos diferentes capítulos do LD.

Como o livro está dividido em duas partes (lições e exercícios), o aluno não só aprende a parte comunicativa, mas também a gramática, com a ajuda dos exercícios. Dos gêneros mais frequentes no exame Celpe-Bras tem-se a carta ao leitor ou o e-mail. O LD tem alguns desses gêneros. O primeiro texto foi selecionado da página 8 do livro; ele ensina a escrever um *e-mail*.

IMAGEM 2 – ESCREVER UM E-MAIL. FONTE: NOVO AVENIDA BRASIL 3 – PAG. 8.

E2 Escrever um e-mail.

Você quer fazer um curso na Polyglot (veja o anúncio na página 6), mas você quer informações adicionais. Escreva um e-mail em que você:

- demonstra interesse
- menciona seus conhecimentos
- pede detalhes sobre o curso
- pede um orçamento
- pergunta se há certificado de conclusão

The image shows a screenshot of an email composition window. At the top, there are buttons for 'Enviar', 'Salvar', and 'Desistir'. On the left side, there are buttons for 'Escrever', 'Recebidos', 'Enviados', 'Excluídos', and 'Rascunho'. The main area contains the following text:

Para: lclima@polyglot.com.br
 Assunto: Informações sobre o curso de Português

Prezados senhores,
 Tenho interesse em ... Já estudei ... Gostaria de saber
 Atenciosamente,
 ...

A tarefa pede que o aluno escreva um *e-mail*, solicitando informação sobre um curso de *Polyglot*. O aluno já teve algumas informações sobre o assunto na página 6 do LD. A tarefa tem o objetivo de ajudar o aluno a conhecer o seu interlocutor (alguém da direção da escola de língua) e por meio dos subtemas (demonstrar interesse, solicitar um orçamento etc.) ensinar ao aluno a cumprir a proposta. A tarefa ensina o aluno como começar um *e-mail*, como desenvolvê-lo e terminá-lo. Esses tipos de tarefas certamente contribuem para um bom desempenho no exame Celpe-Bras. Mesmo que o grau de dificuldade da presente tarefa não seja igual ao proposto pelas tarefas do Celpe-Bras, o examinando pode se valer desse recurso para aprender.

2.4 COMPARAÇÃO DAS TAREFAS DO CELPE-BRAS COM OS LDs DE PLE

Ao analisar as diferenças entre as tarefas do LD e do exame, entende-se que o LD *Novo Avenida Brasil-3* ainda se foca mais no estruturalismo; em outras palavras, há muitos exercícios voltados para o ensino de gramática de LP. Parece claramente que há distância dos objetivos do Celpe-Bras e os do LD *Novo Avenida Brasil 3*. Mesmo que o LD se categorize em nível B1, não propõe exercícios que realmente possam servir para a preparação do Celpe-Bras. Além disso, o livro não tem uma seção voltada para as tarefas ou para o ensino comunicativo da língua. Nos outros três LDs, há partes voltadas para esse fim. O LD *Estação Brasil* adota as tarefas que se parecem com as tarefas do Celpe-Bras, e propõe atividades comunicativas.

Como a pesquisa mencionou anteriormente, os textos trazidos no livro didático *EB* apresentam similaridades com os textos-insumos do Celpe-Bras e podem facilitar os examinandos treinarem a leitura e a produção de textos; além disso, os textos do *EB* trazem aspectos culturais do Brasil. O único problema seria a atualização do conteúdo. Vê-se que os LDs analisados foram lançados na primeira década dos anos 2000, e o Celpe-Bras, a cada ano tem textos atualizados. Sabe-se que os textos do Celpe-Bras nunca foram

repetidos. Assim, os LDs precisam de uma modificação e que sejam lançadas novas edições com os temas atualizados. Conforme afirma Scaramucci sobre a reformulação dos materiais:

[...] a natureza do teste ou exame pode, primeiramente, afetar as percepções e atitudes dos participantes em relação às tarefas de ensino e de aprendizagem. Essas percepções e atitudes podem influenciar o que os participantes fazem (processo), o que, por sua vez, afeta os resultados, ou o produto. Não necessariamente, entretanto, um processo leva diretamente à aprendizagem, mas a outros produtos que podem contribuir e promover a aprendizagem – novos materiais, melhoria no ensino etc. (SCARAMUCCI, 2004, p. 211).

Devido ao efeito retroativo promovido pelo exame Celpe-Bras, certamente ele pode também influenciar o desenvolvimento dos LDs de PLE mais voltados para a preparação do Celpe-Bras.

3. CONCLUSÃO

O aluno que vai estudar a LP no exterior geralmente precisa fazer um teste de proficiência, mas esse teste não é a única exigência para se matricular na universidade. Como foi discutido, pode haver itens (ou tarefas) nos testes de proficiência linguística em que não se leve em conta o contexto ou *background* do candidato. Por exemplo, um aluno de Engenharia talvez não consiga redigir uma carta com todos os requisitos das tarefas, mas isso não quer dizer que ele não tenha domínio da língua, nem que ele não faria um bom curso de Engenharia em LE.

Na pesquisa também foi discutida a presença de textos autênticos tanto nos LDs quanto no exame Celpe-Bras, os quais muitas vezes não estão ao alcance dos candidatos estrangeiros que moram fora do Brasil, gerando, assim problemas no processo de preparação. Além disso, o exame tende a apresentar em seus textos temas regionais que também podem ser questionados. Percebe-se que o Celpe-Bras é de natureza comunicativa e avalia os examinandos por meio de seu desempenho em tarefas igualmente comunicativas.

As tarefas III e IV parecem apresentar as mesmas características e o mesmo grau de dificuldade, e o exame avalia todos os níveis de proficiência com um único teste. Sabe-se que os candidatos que prestam o exame são de diferentes contextos culturais e sociais. Assim, um único exame para avaliar candidatos tão diferentes e os seus diversos níveis de proficiência é mostrar-se de natureza complexa e ousada, o que justifica a necessidade de realização de novas pesquisas que validem o exame e que avaliem a sua confiabilidade, ao longo dos anos.

A pesquisa permitiu concluir que geralmente as tarefas dos LDs de PLE não apresentam o mesmo padrão das tarefas ou exercícios propostos no exame Celpe-Bras. O grau de dificuldade é maior no exame, pois os examinandos têm que desenvolver textos que apresentem objetivos comunicativos e atendam ao comando das tarefas, em todas as suas dimensões.

EB apresenta textos autênticos retirados de jornais e revistas. A pesquisa analisou a seção *TRAÇANDO LINHAS – tarefas que privilegiam a produção escrita*. As tarefas se assemelham às do Celpe-Bras, mesmo quando não definem os possíveis interlocutores explicitamente. As tarefas geralmente exigem que os alunos apresentem suas opiniões e discutam sobre o tema abordado no texto. Vê-se que os textos de *EB* são extensos e o aluno precisa usar o seu conhecimento prévio para cumprir a proposta da tarefa, como ocorre no Celpe-Bras. As tarefas do *EB* apresentam contexto igual ao exame, podendo ser uma fonte para preparação.

O LD *Novo Avenida Brasil 3*, mesmo sendo direcionado a alunos de nível avançado, apresenta carência de textos com objetivos comunicativos bem definidos. Os autores, no prefácio do LD, afirmam que o LD é voltado para a comunicação, mas, na verdade, o foco é na estrutura da língua. Assim, o LD ainda é voltado para atividades gramaticais. Portanto, o LD *Novo Avenida Brasil 3*, com essa característica estrutural, não ajuda os participantes do Celpe-Bras, suficientemente. A pesquisa só focou em duas atividades que, de alguma maneira, podem ajudar os candidatos a escrever carta e *e-mail*. Isso

pode beneficiar quem quer aprender sobre tais gêneros, mas, para o Celpe-Bras, o candidato deve saber apresentar um texto com objetivo comunicativo bem claro, o que falta no LD *Novo Avenida Brasil 3*.

A tarefa do Celpe-Bras (ver Anexo I) apresenta prova que os gêneros textuais do exame são voltados para a vida cotidiana, e o exame avalia o examinando a partir de tarefas comunicativas, analisando se o examinando tem a capacidade de escrever um texto em língua portuguesa para interagir em sociedade. Os LDs de PLE pretendem ter o mesmo objetivo do Celpe-Bras e contribuir para a preparação do participante, portanto, devem apresentar textos similares (textos autênticos e da vida cotidiana) aos textos-insumo do exame. Conforme dito anteriormente, o Celpe-Bras não indica um LD para que o participante se prepare para a prova, porque não é o seu objetivo. Segundo o Manual do Examinando Celpe-Bras (2011), é recomendável que os candidatos leiam revistas e jornais. Seria mais fácil para quem mora no Brasil acessar artigos de revistas e jornais, por isso, o papel de LD de PLE torna-se importante no exterior.

Ao longo da pesquisa, verificou-se que não existe um LD que satisfaça a todas as necessidades dos candidatos. Por outro lado, sabe-se da importância do papel do professor, uma vez que ele pode elaborar material didático com as mesmas bases do construto do Celpe-Bras. Desta forma, os candidatos teriam uma ideia geral de como produzir os textos esperados no exame. Sabe-se que há universidades que ofertam curso preparatório para o Celpe-Bras e que são usados materiais desenvolvidos pelos próprios professores, proporcionando uma fonte adequada para a preparação para o exame. Precisa-se que esses materiais estejam disponíveis para todos os candidatos que se inscrevem para o exame, pois nem todos têm condições para fazer o curso preparatório.

Ao longo da pesquisa, percebeu-se que o Celpe-Bras propõe atividades comunicativas, para avaliar os examinandos através das tarefas. É importante que o examinando demonstre sua habilidade não só na parte escrita,

mas, também, na parte oral. Os examinandos devem se preparar para produzir textos de diferentes gêneros e com temáticas atuais. Também devem consultar as revistas e os jornais do Brasil, para terem acesso às informações nacionais e, assim, analisarem os assuntos mais discutidos no país. Os temas lidos talvez não caiam no exame, mas, de qualquer forma, essas informações sobre o Brasil, podem proporcionar confiança aos candidatos durante o exame.

Compreende-se que os textos apresentados no exame Celpe-Bras são de caráter nacional, com os temas que se destacam na mídia. Assim, os LDs *Estação Brasil* (EB), *Terra Brasil* (TB) e *Panorama Brasil* (PB)⁶ também adotam esse conceito de fazer uso de temas nacionais, por meio dos textos autênticos que podem ajudar os examinandos do Celpe-Bras. Vê-se que os textos de *PB* se assemelham bastante no aspecto da brasilidade. Todos os textos do livro didático *PB* retratam o Brasil (cultura, sociedade, pesquisas feitas no Brasil etc.). Sendo assim, esses LDs podem ser utilizados como preparação para o Celpe-Bras.

O Celpe-Bras é um exame de proficiência estruturado em tarefas comunicativas e fazendo uso de textos e temas que circulam na sociedade. Para serem bem-sucedidos no exame, os candidatos precisam ter conhecimento prévio. As tarefas são sobre temas discutidos em jornais e ou revistas do Brasil, e percebe-se que os estrangeiros que se candidatam ao exame Celpe-Bras fora do país, podem ter pouca informação. Desse modo, os LDs podem servir para reduzir essa falta de informação. Também vale salientar que os LDs analisados realçam bastante preocupação com o ensino de cultura brasileira, que é um aspecto importante em se tratando de preparação ao Celpe-Bras. A pesquisa mostrou que os LDs de PLE analisados, não atualizados, podem gerar problemas durante a preparação do exame. Espera-se, portanto, por mais publicação de LDs de PLE no mercado, com os textos autênticos e com a finalidade de preparação para o Celpe-Bras. Por fim, espera-se que o efeito retroativo promovido pelo exame Celpe-Bras influencie a produção dos LDs voltados à preparação para o Celpe-Bras.

⁶ A análise completa do LD *Terra Brasil* e do *Panorama* está na minha dissertação de mestrado.

REFERÊNCIAS

BIZON, A. C. C.; PATROCÍNIO, E. F. do. *Estação Brasil: Português para Estrangeiros*. Campinas, SP: Editora Átomo, 2005.

BRASIL. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. Manual do examinando*. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/Manuais/manual>> Acesso em: 11/07/2015

BRASIL. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. Manual do participante*. Brasília: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame> Acesso em: 11/07/2015

BRASIL. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. Manual do examinando*. 2010. Brasília: Ministério da Educação.2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame>

BROWN, H.D. *Principles of language learning and teaching*. Third Edition. Publisher: Tina Carver. NJ. 1994

Cadernos de Questões. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2015-1>>. Acesso em: 11/05/2015

HUGHES,A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press. London. Ed.2003

HARMER, J. *The practice of English language teaching*. Third Edition. Essex: Longman, 2001.p.321-331

HYMES, D. *On communicative competence*. In J.B Pride and J. Holmes, (eds): Harmondsworth, Middlesex: Penguin Education. 1972

LIMA, E. E. O. F. *et al. Novo Avenida Brasil 3*. São Paulo, Ed: EPU. 2010

SCARAMUCCI, M. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: Cunha. Maria Jandrya e Santos. Percília. *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. 1999.

SCARAMUCCI, M. Efeito Retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. In: *Trabalhos de Linguística Aplicada*. Campinas. 2004.

TOMLINSON, B. *Materials Development in Language Teaching*. United Kingdom. Cambridge University 1998.

ANEXO I TAREFA III – CELPE-BRAS 2015-1

Você é um eletrossensível e, como membro da associação dos portadores de eletrossensibilidade, ficou responsável por escrever uma carta para o prefeito de sua cidade solicitando a criação de uma zona especial para pessoas com essa doença. Em seu texto, explique o que é a eletrossensibilidade e quais sintomas ela pode causar, descreva as características que a zona solicitada deve ter e argumente sobre a necessidade de haver uma área como essa na sua cidade.

OS ELETROSSENSÍVEIS

Conheça os eletrossensíveis, pessoas que adoecem quando expostas à radiação eletromagnética.

30 de Agosto de 2014
Mônica Tarantino

As informações que você lerá a seguir tratam da condição de pessoas eletrossensíveis (EHS é a sigla em inglês para designá-los) aos efeitos das ondas eletromagnéticas emitidas por torres de transmissão elétrica, antenas de televisão, celulares e Wi-Fi. Há diversas organizações voltadas para o reconhecimento dessa condição como uma doença e para garantir a criação de locais limpos de ondas eletromagnéticas, as chamadas zonas brancas, para abrigar quem se descobre atingido pela EHS.

Em geral, as pessoas afetadas precisam deixar suas casas e recolher-se por algum tempo em áreas preservadas de ondas eletromagnéticas para se “desintoxicarem” dos efeitos da exposição. Você pode imaginar professores de tecnologia da informação, neurologistas, sociólogos e crianças deixando as cidades para viver em cavernas ou em vilas e abrigos projetados para bloquear ondas eletromagnéticas? Pois eles são cada vez mais numerosos. Quando expostos a campos de radiação eletromagnética, apresentam sintomas como dores de cabeça e no corpo, fadiga, estresse, distúrbios do sono. Seja qual for a sua causa, os sintomas de EHS são reais e, por vezes, incapacitantes.

No mundo, portadores de EHS se mobilizam para que a condição seja declarada uma doença. Na semana passada, muitos se reuniram em uma zona criada para eles na região de Saint-Julien-En-Beuchene, nos Alpes franceses. É uma área livre de antenas de telefonia e distante de linhas de transmissão de energia elétrica. Até aparelhos eletrodinâmicos são evitados e as pessoas deixam o celular na entrada.

Na Suécia, a hipersensibilidade elétrica é reconhecida como um comprometimento funcional. “Exis-

tem cerca de 250 mil suecos com essa deficiência”, disse à ISTOE o cientista Olle Johansson, do Instituto Karolinska, em Estocolmo. “Essas pessoas merecem respeito e tratamento. Jamais discriminação”, diz. Lá, a associação para hipersensíveis recebe subsídio governamental. Na Espanha, Alemanha e EUA o problema é classificado como deficiência. No Brasil, pesquisas são feitas na Universidade Federal de Minas Gerais.

Na América Latina, um caso grave é o do psiquiatra e neurologista colombiano Carlos Sosa. “Fui diagnosticado em 2006 e precisei mudar radicalmente de vida”, disse à ISTOE. Aos 47 anos, vive sozinho nos arredores de Medellín em uma casa na qual possui algo que chama de gaiola de Faraday, para se proteger das ondas eletromagnéticas. Sosa suporta cerca de 20 minutos de conversa pelo telefone ou computador até que apareçam sintomas como dores de cabeça e náusea. Em 2006, saiu de sua casa porque percebeu que a origem do mal-estar intenso que sentia havia três anos era a proximidade com uma antena de micro-ondas/Internet e Wi-Fi (sem fios). “Precisei me mudar quando a cidade em que vivia foi inundada por cerca de quatro mil antenas”, contou. O agravamento dos sintomas o levou a parar de trabalhar, lançando-o em uma vida de dificuldades financeiras. Ele não tem ajuda alguma. “Mas os estudos provarão que essas ondas são tão perigosas para a saúde como o tabaco e o amianto”, acredita. Para o cientista sueco Johansson, as ondas eletromagnéticas não são inócuas como muitos defendem. “Precisamos investigar em profundidade os efeitos desse novo fenômeno que se expande tão rapidamente pelo mundo por meio de dispositivos móveis.”

Humor, a falta que faz

Nunca encontrei alguém de estilo que se levasse tremendamente a sério. Calma: não me refiro a pessoas que lutam por suas ambições, trabalhando seriamente para realizar seus projetos. Isso é outra coisa. É determinação, é disciplina – e tem tudo a ver com o que a gente quer.

Levar-se por demais a sério, no caso, é não ter humor. Não ser capaz de rir de si mesmo. Rir das gafes que cometeu, ou do final de semana que, depois de tudo, ainda por cima, foi um fracasso. É claro que é difícil. O primeiro impulso costuma ser a chuva de reclamações, ou a melancolia típica de quem leva tudo a sério: a gafe, o fim de semana, o outro. Depois a gente vê que nada foi, nada é tão importante assim.

Os ingleses dizem que o humor é a expressão máxima de civilidade – e eles sabem do que estão falando. É o que nos resta para não agirmos, com frequência, como seres absolutamente detestáveis.

Humor: Substantivo masculino. Disposição de espírito. Veia cômica; graça; espírito. Capacidade de perceber, apreciar ou expressar o que é divertido (*O essencial*, Costanza Pascolato, 1999).

Costanza Pascolato é consultora de moda e empresária. Considerada uma das mulheres mais elegantes do Brasil, foi convidada pela Ed. Objetiva a escrever um livro com orientações de como se viver com mais estilo. O livro, *O essencial* (1999), relaciona moda a atitudes e comportamentos adequados em diferentes situações. Leia, a seguir, um outro trecho da autora:

Numa tarde de engarrafamento e chuva, peguei uma ponte aérea São Paulo-Rio. Você já sabe o que aconteceu: o voo atrasou, o avião estava lotado e demoramos não apenas para decolar, como também para desembarcar no aeroporto do Rio. Podia estar pior? Podia. Uma senhora paulista, que viajava comigo, reclamou, sem parar, de tudo. Cheguei exausta ao quarto do hotel – menos pela tarde cheia de percalços, mais pela mulher, que ainda podia ouvir reclamando nos meus ouvidos.



ASPECTOS CULTURAIS BRASILEIROS EXPRESSOS NO LIVRO “TERRA BRASIL”

Luan Alison Cardoso de Carvalho¹

1 INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa tem sido alvo de grande interesse de aprendizado por estrangeiros. Seja por motivações comerciais, profissionais, seja por retomada a cultura de herança pelos descendentes de falantes de tal Língua, em várias partes do mundo tem-se buscado a aquisição do Português como Língua Estrangeira (PLE). Gonçalves (2012) demonstra que, entre os anos de 1988 e 2009, o interesse pela língua portuguesa em universidades americanas cresceu em um nível duas vezes superior à média nacional de outras línguas.

Em consonância com esse crescimento geral do interesse pelo português, a busca pela vertente brasileira do Português se dá por diversos fatores, como o crescimento econômico e social apresentado nos últimos anos que atraiu a vinda de imigrantes estrangeiros (BRASIL, 2011). Outros fatores, apresentados por Leroy e Coura-Sobrinho (2011), são a busca de estrangeiros, especialmente hispanofalantes naturais de países vizinhos ao Brasil, buscando acesso a universidades brasileiras, o crescimento do intercâmbio cultural e empresarial.

Com o aumento dessa demanda pelo aprendizado do Português, aumentam, igualmente, a demanda por cursos de ensino de línguas e por materiais que auxiliem nas práticas de ensino e aprendizagem da língua-alvo. Dentre esses materiais, destacamos o livro didático por ser um recurso recorrente em ambientes de ensino. O livro didático ocupa um lugar de prestígio nos ambientes de ensino de línguas. Em muitos casos, o LD é percebido como o “[...] lugar do saber pronto, definido, seja ele qual for, independente da disciplina

¹ luan.inf@gmail.com

que por ele é abordada” (MENDES, 2006 p. 26) e em casos mais extremos como palavra última, um material aliado do professor e do aprendiz.

Tendo em vista esse cenário de crescimento de demanda do interesse do PLE, e dado o prestígio que o LD possui em ambientes de ensino de línguas, buscamos, nesse artigo, analisar o livro didático “Terra Brasil: curso de língua e cultura”, na tentativa de identificar elementos de cultura através de representações de brasileiro(a)(s) apresentadas no livro. Nosso objetivo é verificar se esses elementos permitem que se fale de uma “cultura brasileira” ou ainda se é possível montar a imagem do “brasileiro” a partir de suas representações.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CULTURA E IDENTIDADE CULTURAL NACIONAL

O conceito de cultura é polissêmico e para tal se torna difícil estabelecer um significado preciso. Adotamos a noção de cultura apresentada por Kramsch. Para ela, cultura pode ser definida como os padrões de percepção, crença, valores e ações que um membro de uma comunidade discursiva carrega consigo, mesmo que esteja afastado dessa comunidade (KRAMSCH, 1998, p. 10).

A partir dessa definição vemos que cultura está associada a uma comunidade discursiva, ou seja, a um grupo social que, por meio da linguagem constrói sua rede de significados para os diversos signos presentes nas interações sociais. Linguagem e cultura estão, pois, fortemente relacionados.

Há diversos modos em que a linguagem se relaciona com a cultura. Kramsch (1998) aponta três modos em que essa relação acontece. Um dos modos se dá na linguagem *expressando* fatos, ideias ou eventos, comunicáveis por referenciar um mundo compartilhado pelos membros de um grupo social.

Outro modo de relacionar linguagem e está nas formas utilizadas para a comunicação *incorporando* a realidade cultural daquele grupo. Nesse modo não somente os referentes apontados pelo signo são significativos, como tam-

bém os próprios elementos constitutivos do ato comunicativo carregam significados dentro de um grupo, tais como tom de voz, imagens, gestos e até pelo canal escolhido para comunicação (via telefone, e-mail, face a face etc.).

A última forma seria a linguagem servindo de identificação dos membros de uma comunidade *simbolizando* sua realidade cultural. Nesse sentido, a linguagem e seu uso por indivíduos significam a pertença ou não de uma comunidade. O sistema de signos passa a ter caráter identitário ligando a pessoa ao grupo de falantes da língua.

Desses modos de relação entre língua e cultura, percebemos que a cultura está presente na formação da rede de sentidos e significados de um ato linguístico. No ato comunicativo não é somente o caráter expressivo da linguagem que se mostra significante, mas também os elementos culturais incorporados nos meios utilizados para comunicação e também os símbolos de identificação social que são expressos no próprio ato comunicativo.

Com base nesses dois pressupostos, pode-se dizer que a cultura enquanto sistema de crenças, valores, modos de percepção e ação, que são produto de uma comunidade discursiva, de certo modo, são carregados pelos membros de tal comunidade e se manifestam nas interações realizadas por esses membros, ainda que estejam fora da comunidade em questão. Sendo assim, através de interações realizadas por membros de uma comunidade discursiva as características identitárias dessa comunidade são representadas por tal membro.

Os falantes de uma determinada língua, como a variante brasileira do Português, formam uma comunidade discursiva própria. Segundo a definição acima adotada, pode-se dizer que nessa comunidade seus membros possuem uma cultura comum, compartilhada por seus falantes, que lhes permite realizar as interações sociais própria do uso da língua. Além disso, cada membro possui em si esses aspectos culturais, sendo então um representante dessa cultura. Nesse sentido então falamos de identidade cultural nacional como sendo essa cultura comum, supostamente presente em todos os brasileiros

que, compartilham uma língua e traços culturais que permitam identificá-los.

2.2 ENSINO CULTURALMENTE SENSÍVEL

No processo de ensino de uma segunda língua, o aprendiz se encontra, inicialmente, como alguém que está fora da comunidade falante da língua alvo e percebe seus membros, tomados individualmente ou como um todo em conjunto, como um Outro que detém outra forma de cultura distinta da sua. Nesse ambiente de possível choque, é que se percebe a relevância de uma abordagem de ensino intercultural.

A perspectiva de ensino intercultural, ou ensino culturalmente sensível, é uma abordagem na qual “[...] a língua, mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo [...].” (MENDES, 2011 p. 140). Ainda segundo Mendes (2011 p.143), os limites da língua e da cultura são difíceis de discernir e determinar:

[...] um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes, a depender dos matrizes impressos pelo mundo à sua volta e de sua interpretação por aqueles que interagem através dela. (MENDES, 2011 p.144).

Nessa abordagem, então, ficam evidenciados dois polos diferentes. De um lado a cultura nativa do aprendiz e de outro a cultura da comunidade da língua alvo. Essas culturas estão representadas por sujeitos distintos. De um lado o aprendiz e de outro a comunidade falante da língua alvo, unificada na representação da identidade cultural nacional. É a partir dessa representação que o aprendiz estará em contato com a língua-cultura alvo.

Essa representação influencia o aluno em todos os momentos de sua formação. O livro didático também pode conter elementos de representação, mais ou menos explícitos, que podem trazer à tona questões culturais e de representação.

3 METODOLOGIA

O presente artigo busca verificar um caso de representação de identidade cultural expresso em um livro didático, pesquisa essa de caráter qualitativo de cunho interpretativista. É de natureza exploratória, pois busca-se levantar as informações sobre o fenômeno da representação de identidade cultural em livro didático para prover dados para possíveis análises. Para isso o estudo de caso conta com um corpus para análise e são feitas a partir as interpretações sobre o material selecionado e a discussão dos dados levantados.

3.1 O LIVRO TERRA BRASIL

Para a realização da análise foi selecionado o livro “Terra Brasil: curso de língua e cultura”. A escolha desse material se dá já pelo título do mesmo. Ele pretende ser um material destinado para cursos de língua e cultura. Desse modo, pensou-se que o material poderia conter elementos culturais em seus textos e que seus exercícios estariam voltados a promover no aluno uma formação crítica acerca dos aspectos culturais na aquisição de língua.

O livro escrito por Regina Lúcia Péret Dell’Isola e Maria José Aparecida de Almeida “destina-se a falantes de qualquer idioma que queiram aprender a variante brasileira da Língua Portuguesa” (DELL’ISOLLA, ALMEIDA p.5). Ele é dividido em 12 unidades, nas quais as quatro primeiras destinam-se a alunos principiantes e as demais a alunos que já possuam conhecimento básico da língua portuguesa.

Todas as 12 unidades são estruturadas com as seguintes seções: Diálogo, que apresenta um pequeno diálogo representando uma situação “natural” de comunicação. Essa seção é composta de texto escrito e uma imagem que dá suporte ao mesmo; *Na ponta da Língua*, apresentada como uma seção de atividades para consolidar conhecimentos linguísticos e comunicativos; *Guarde Bem*, que introduz vocabulários e expressões úteis para o uso do aluno; *Bate papo* que tem por objetivo promover conversas em sala de aula sobre

um tema dado, propiciando o desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral; *Sistematizar é preciso...* que tem por objetivo apresentar questões gramaticais de modo sistemático para aprender as estruturas formais da língua padrão; *Leio, logo entendo* que contém textos para a leitura; *Ouçã bem* seção destinada a desenvolver a compreensão auditiva; *Sons da terra* onde há a sugestão de escutar uma música brasileira e o endereço eletrônico onde o aluno pode encontrar a letra; *Desafio: Tarefa comunicativa* que tem por objetivo promover o uso da língua portuguesa pelo aluno semelhante ao uso por um nativo. As tarefas desenvolvidas nessa seção foram concebidas conforme os princípios orientadores do Celpe-Bras²; *Almanaque Brasil* é uma seção destinada a apresentar costumes, traços característicos e populares do povo brasileiro através de textos com temas diversos.

3.2 FORMAÇÃO DO CORPUS

Afim de buscarmos a identidade cultural representada no livro “Terra Brasil: curso de língua e cultura” buscamos verificar os traços que estão subjacentes a situações de uso da língua. Consideramos que um ensino culturalmente sensível não se trata de “[...] simplesmente introduzir o cultural como um conjunto de conteúdos ou temas que, ao lado do gramatical ou outros conjuntos conceituais, representam a totalidade de uma língua.” (MENDES, 2011, p. 143). As características culturais buscadas não são aquelas apresentadas, de modo informativo, mas as representadas em situações de uso da língua contextualizado.

Desse modo, decidiu-se levantar os dados a partir da seção Diálogo de cada unidade do livro, para obter uma representação de uso da língua, ainda que essa representação tenha sido criada para fins didáticos, ela encontra mais ou menos elementos de uso da língua e sua contextualização. Uma infor-

² Exame para Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. É o certificado brasileiro oficial de proficiência em Português como língua estrangeira, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação e Cultura.

mação importante para se considerar na análise é o aviso dado pelas autoras que alguns diálogos foram pensados para ter um toque de humor. Então o causador desse efeito de humor também deve ser levado em conta.

Também são levadas em conta as ilustrações que dão suporte ao diálogo. Muitos elementos culturais podem ser representados através do uso de conteúdos imagéticos e tais conteúdos podem favorecer a compreensão de informações implícitas no texto.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir serão apresentados os dados levantados dos textos selecionados a partir da seção *Diálogo* com uma breve descrição do diálogo e as análises do dado diálogo de cada unidade. Após as tabelas apresentadas serão feitas a discussão dos dados.

DADOS COLETADOS DOS TEXTOS DA SEÇÃO DIÁLOGO		
TÍTULO	RESUMO E DESCRIÇÃO	DADOS LEVANTADOS E ANÁLISE
Unidade 1: Primeiro encontro	Uma professora de português entra na sala de aula para a primeira aula. Ela busca conhecer seus novos alunos perguntando-lhes o nome. A medida que cada um se apresenta ela pergunta se a pessoa vem de outro país e este responde que não, que é natural de uma cidade brasileira. Ao fim ela se despede intrigada por ter sido mandada para aquela turma onde só tinha brasileiros já que ela é professora de português para estrangeiros.	A imagem apresenta um ambiente de sala de aula. Os alunos apresentam aspectos étnicos bem demarcados (representação de negros, brancos, nipônicos, latinos etc.). Em resposta à pergunta da professora, cada um apresenta um nome e sobrenome típico de um país estrangeiro. Nomes como Hanz Schneider, Minako Takahashi foram dados pelos alunos. A ideia que se depreende imediatamente do texto é que o Brasil possui várias composições étnicas em sua população. Esses traços estão marcados nos nomes e nas representações imagéticas mostrados no texto. Contudo essa demarcação e distinção forte que o texto faz pode levar a pensar que, embora composto por diversas matrizes culturais e étnicas, elas se mantêm puras, ou seja, sem

		<p>miscigenação, e que, em cada cidade das quais os alunos se originam, há a preservação genética e cultural dos povos ancestrais dos mesmos.</p>
<p>Unidade 2: Num barzinho</p>	<p>Dois diálogos ocorrem simultaneamente nesse bar. Um entre Arlete e Guga e outro entre Joviano e Alfredo. No primeiro diálogo, Arlete e Guga se encontram e ao perguntar sobre seu estado ela responde que estava feliz por estar apaixonada. Guga pergunta por quem e ela lhe responde que era por ele. Ele questiona sobre o motivo já que ele possui poucos atributos (pobre, feio, baixinho, careca e tem muitos problemas) ela replica dizendo que o amor é cego. No segundo diálogo, ao ser questionado sobre seu estado, Alfredo responde a Joviano que estava mal e cita uma série de infortúnios desde problemas na família a derrota do time. Este lhe responde dizendo "Que Azar" e lembra ao interlocutor que o dia em questão era uma Sexta-Feira 13 de Agosto.</p>	<p>O texto apresenta um elemento diferenciado do primeiro. Nesse encontramos alguns casos de registro informal da língua que é o "tô" como variante de "estou", "tá" como variante de "está" e "seu" como variante de "senhor" utilizado em tratamentos formais a pessoas que não sejam autoridades civis nem possuam titulação acadêmica.</p> <p>O contexto das conversas é um bar, um espaço de socialização. Os personagens parecem vestir de modo diversificado. Arlete usa um chinelo de dedo, vestuário comum de ambiente mais informal, enquanto Guga está com um sapato fechado.</p> <p>O teor das conversas chama a atenção por demonstrar um nível de familiaridade. As personagens de cada diálogo mostram um grau muito grande de informalidade entre si, permitindo não só tratar de assuntos pessoais facilmente (amor, problemas na vida) como permite o uso de um desvio padrão da língua. Ainda assim, mesmo nesse ambiente informal o tratamento respeitoso "seu" usado por Joviano em relação a Alfredo demonstra uma relação de respeito. O texto e a imagem não permitem inferir qual é esse relacionamento que promove esse tipo de tratamento.</p> <p>A referência a Sexta-Feira 13 de agosto indica um traço de superstição o que pode levar a crer que no meio popular há crenças populares em torno de superstições</p>
<p>UNIDADE 3: LAR, DOCE LAR</p>	<p>O diálogo ocorre entre Marcos e Alaor. Eles conversam sobre empregos. Marcos pergunta se os mineiros trabalham muito e Alaor responde que sim e cita os trabalhos de cada membro da sua família (Administração de supermercado, ensino de</p>	<p>A imagem apresenta dois homens sentados em torno de uma mesa. Um deles está mais livre, usando uma roupa mais simples e despojada (chinelo, bermuda) e está assentando de modo "largado" na cadeira. O outro homem</p>

	<p>Alemão, jogar futebol profissionalmente e organização de viagens). Ao ser questionado qual era o seu trabalho, Alaor responde que ele filosofa e medita sobre o sentido cósmico do universo.</p>	<p>apresenta um comportamento menos informal nas suas roupas (calça, sapato) e em sua postura.</p> <p>No texto vemos que em famílias todos os membros podem trabalhar e continuar vivendo na mesma casa. A aquisição de um emprego pode significar autonomia financeira, mas não separação total da família (marcada pela mudança de casa). Os irmãos de Alaor embora tenham empregos diversos ainda fazem parte do "Lar, doce lar". Contudo há um elemento localizador aqui. O Alaor é mineiro. Seria esse traço de cultura nacional ou só típico do mineiro.</p> <p>Nesse diálogo há a presença do toque de humor mencionado pela autora. Pode-se inferir que o rapaz com postura "largada" é o Alaor e que, ao contrário dos seus familiares, ele não possui um trabalho, então ele desvia a atenção para essa condição dizendo que medita sobre o sentido cósmico do universo. Possivelmente Alaor pode ser pensado como representação do "jeitinho" brasileiro.</p>
<p>UNIDADE 4: NA PRAIA</p>	<p>O texto apresenta o diálogo entre Marcelo e Rogério durante as férias na praia. O tema da conversa é se eles irão ficar na praia em que estão ou se irão para outra praia. Cada um argumenta sobre querer sair ou ficar e no fim Marcelo decide ficar porque embora naquela praia houvesse pouca venda de comida havia "muitas sereias"</p>	<p>A imagem que ilustra o texto apresenta uma praia com quatro pessoas dois homens e duas mulheres. Um dos homens está com uma prancha nas mãos. Todos estão com trajes de praia.</p> <p>O diálogo se passa numa praia onde os dois personagens estão em férias. O personagem com a prancha pode sugerir que a prática do surf seja algo comum no Brasil, ou ao menos em regiões praias.</p> <p>A decisão deles de ficar na praia por conta das "sereias" e somada à imagem das duas mulheres que na figura estão passando perto dos homens, pode sugerir um comportamento "namorador" na cultura brasileira, onde se pode buscar o interesse de relacionamento mesmo em um contexto de férias, ou seja,</p>

		<p>fora do ambiente habitual onde relações mais duráveis são construídas.</p> <p>Os trajes de praia também apresentam características culturais. O biquíni curto de uma das mulheres e a sunga de um dos homens demonstra que no Brasil é admissível que se ande em locais públicos com boa parte do corpo a mostra (mesmo que seja só no contexto praieiro).</p>
<p>UNIDADE 5: NO RESTAURANTE</p>	<p>O diálogo se passa em um Restaurante de comida mineira e ocorre entre Renato, Jennifer, que é apresentada como estrangeira, e o garçom. O garçom inicia a abordagem cumprimentando o os clientes e perguntando pelo pedido. Durante a conversa são citados vários pratos típicos da culinária mineira e cada um faz seu pedido. Ao final Renato questiona Jennifer sobre o regime dela e ela responde com uma frase popular brasileira</p>	<p>A imagem representa um restaurante com um grande fogão com as panelas em cima, ocupando o mesmo espaço de onde os clientes se assentam. Jennifer é estrangeira e é retratada com um tom de pele branca num tom muito claro perto dos dois brasileiros da cena (Renato e o Garçom). Esses, porém não são necessariamente negros.</p> <p>Aqui temos o elemento localizador novamente. Aqui não está de falando do Brasil como todo, mas somente daquilo que compete aos mineiros. Há uma ênfase que a comida e o restaurante sejam mineiros. Isso permite pensar que há um Brasil-mineiro e um Brasil não mineiro que compreende todo restante do Brasil. Isso aponta mais uma vez para diversidade cultural presente no Brasil pois se é possível fazer tal distinção, quer dizer que o Brasil não é o mesmo em todo lugar.</p> <p>Outra coisa é que no Brasil, ao menos no Brasil-mineiro há uma forte ligação com a comida. Essa comida é famosa, até uma estrangeira tem notícia dela. Ela é variada, são apresentados seis pratos típicos de Minas Gerais durante o diálogo e, por fim, a frase popular que Jennifer diz remete a felicidade que provém da saciedade "barriga cheia, coração contente".</p>
<p>UNIDADE 6: ESCOLHENDO O QUE VESTIR</p>	<p>O diálogo ocorre entre Virgílio e Maria Eva. Eles estão se preparando para um coquetel de uma empresa e estão escolhendo as roupas. No diálogo Virgílio apresenta várias opções de roupa do guarda-roupas</p>	<p>A imagem que acompanha o texto mostra Virgílio e Maria Eva num quarto usando roupas de baixo. Virgílio segura um cabide com um vestido preto e Maria Eva, sentada na cama</p>

	de Maria Eva e ela recusa apresentando uma justificativa para cada caso	<p>com alguns objetos de manicure. Inference-se que sejam casados devido à cena (quarto, estarem de roupas íntimas).</p> <p>O texto escrito traz novamente um elemento novo que é um caso de estrangeirismo: o léxico <i>tailleur</i> proveniente do francês aparece misturado no meio do Português. Isso evidencia um comportamento linguístico brasileiro: léxicos estrangeiros são assumidos com a mesma grafia das suas línguas de origem, mesmo que aquela grafia não corresponda as regras fonéticas do Português. No mais o texto trabalha novamente o humor usando de um estereótipo sobre a mulher, no qual ela demoram para se produzir e são indecisas.</p>
UNIDADE 7: MENTE SÁ EM CORPO SÃO	Nesse diálogo temos as crianças Malu e Lulu sozinhas em casa. O diálogo elas se interrogam sobre partes do corpo humano e cada uma comenta uma ação que foi feita (cortar, furar, queimar arrancar etc.). Ao final a mãe chega em casa e diz que comprou um presente para elas. Um vestido lindo para a Barbie	<p>A imagem mostra o momento que a mãe chega em casa. As crianças estão de costas para o leitor. Percebe-se que elas escondem os pedaços da boneca que elas desmancharam. A criança menor olha para a mais velha, talvez esperando que ela tome alguma atitude. O texto em si traz pouca informação em seu conteúdo, já que ele está estruturado em um diálogo de frases curtas propositalmente pra criar o efeito humorístico pela insinuação de haver o retalhamento de um corpo, e no fim o leitor descobrir que é um corpo de boneca. Uma representação possível é que crianças tendem a ter comportamentos que elas consideram inapropriados pelos pais quando estão longe, uma vez que ao chegar a mãe as meninas interrompem a brincadeira e escondem a boneca.</p>
UNIDADE 8: O SUPE- RATLETA	No diálogo, Mila comenta que ficou esperando Oto no dia anterior e pergunta o que havia ocorrido. Ele conta que realizou uma série de atividades atléticas (correr, jogar futebol e jogar tênis). Ela então questiona indiretamente sobre a natação que ambos fariam ser remarcada para o dia em questão. Ele diz que não pois nunca nadou em chuva. Ela pergunta sobre qual chuva e ele diz que os seus ossos e calos	<p>A imagem se passa num ambiente de piscina, provavelmente um clube ou ginásio poliesportivo, já que Mila está vestida com trajes de banho e há uma arquibancada onde Oto se senta.</p> <p>Oto está vestido, porém descalço e segura um dos tornozelos. O que se pode perceber nesse contexto a presença das crenças</p>

	estavam doendo e isso indicaria chuva	<p>populares, o doer os ossos como sinal de chuva como elemento da sabedoria popular, no caso. O texto usa isso como forma de elemento humorístico, já que para Oto a dor é recorrente de uma percepção que virá chuva, não o resultado do seu esforço do dia anterior (correr 30 km, jogar futebol, e jogar tênis). Outro elemento que pode inferir um traço cultural é o fato ir jogar tênis em um Clube. Isso mostra o caráter diferenciado desse esporte já que os outros, como corrida, natação e futebol, não foram mencionados nenhum local especial para sua prática. Mesmo a natação, que exige a piscina como infraestrutura, ocorre em local aberto, ou seja, sem proteção para caso de chuva.</p> <p>Um último caso que merece ser comentado é que para Oto, correr, nadar, e jogar tênis parecem estar equiparados ao futebol no gosto. Isso pode levar a crer que para os demais brasileiros não exista predileção massiva pelo futebol.</p>
<p>UNIDADE 9: MUDANÇA DE VIDA</p>	<p>Edson e Dona Norma conversam sobre a vida anterior de Dona Norma. Ela era esposa de um milionário e sua vida de consumo refletia essa condição (Andar de Rolls Royce, beber Don Perignon e comer caviar iraniano). Ela diz que apesar dessa vida se sentia angustiada e vazia. Depois conta que seu marido perdeu tudo. Edson pergunta se agora ela só anda de ônibus e a pé e ela responde que sim, mas foi com Deus que ela encontrou paz e Fé</p>	<p>A imagem de suporte do texto mostra um ponto de ônibus e sentados no banco estão Dona Norma e Edson. Ele possui alguns traços que sugerem ser negro ou mulato. Ele senta-se com o corpo um pouco mais solto que Dona Norma. Suas pernas estão abertas e suas costas relaxadas. Dona Norma por sua vez está ereta e mantém a perna cruzada.</p> <p>No painel que fica no ponto do ônibus apresenta uma rachadura na vitrine, sinalizando deprecação. No texto podemos inferir várias situações. Primeiro mostra uma diferença grande entre a condição social anterior de Dona Norma e sua condição atual (e de Edson). Isso pode sugerir que no Brasil há diferenciações sociais grandes entre os mais ricos (os milionários) e os pobres. Não temos no texto indicativo da classe social de Dona Norma e Edson para definir exatamente qual seja, porém percebe-se a diferença no</p>

		<p>no contraste entre andar de ônibus e andar de Rolls Royce.</p> <p>Outro fator é que o ponto está quebrado. No mundo atual de Dona Norma há violência e depredação. No seu mundo anterior havia viagem ao Côte d’Azur. O interesse de Edson também é significativo já que denota um deslumbramento diante de uma realidade tão diferente da sua.</p> <p>Por fim aparece mais um elemento de contexto cultural. A presença da religião. Dona Norma opõe sua condição anterior não só no plano material, mas no psicológico. Antes ela estava vazia e angustiada. Agora ela encontrou em Deus paz e Fé. Isso mostra o papel da religião no que toca a formação dos valores, e como uma busca de sentido para vida. A vida materialista de antes não trouxe a paz que agora ela vivia.</p>
<p>UNIDADE 10: ENTREVISTA</p>	<p>O texto simula uma entrevista entre uma Revista chamada “Bem Estar” e Luanda, atriz e estrela da novela das oito. No diálogo comenta-se sobre como a atriz era fisicamente no passado. Ela admite que era gorda, caolha com dentes “encavalados” mas que agora virou um símbolo sexual e que isso agradava os fãs. No final quando a repórter questiona se na opinião dela os homens preferem mulher bonita ou inteligente ela responde dizendo que depende, alguns preferem as repórteres</p>	<p>Na imagem vemos duas características diferentes de mulheres. De um lado tem a repórter trajada em um terninho enquanto Luanda está com um vestido que deixa parte do corpo à mostra, a parte lateral do tórax.</p> <p>Aqui vemos marcas da cultura da exploração do corpo e da sexualização presente no meio cultural brasileiro. Uma estrela de novela que adquire uma beleza artificial para agradar os fãs. Por outro lado, a repórter tenta valorizar o aspecto da inteligência criando dicotomia entre beleza e inteligência, demonstrando que outros atributos são considerados pelos homens no que toca a atração por mulheres.</p> <p>O que fica marcado aqui é, por um lado a noção de beleza ligada a atributos exclusivamente físicos que leva alguém ser considerado símbolo sexual, ou seja, símbolo do desejo sexual masculino.</p>
<p>UNIDADE 11: SAUDADE</p>	<p>A avó e a neta estão vendo fotos do passado, quando a avó mais jovem, em companhia do marido e filhos pequenos. Ela mostra alguns elementos da</p>	<p>Na cena, avó e neta estão vendo um álbum em uma sala de estar o que indicam que estão na casa da avó. Ao recordar de tempos antigos</p>

	<p>época, como o primeiro carro que o marido comprou os filhos quando crianças. Em uma das fotos eles recebendo a primeira comunhão, o cachorro da família, e finalmente o avô quando rapaz. Nesse momento o diálogo se interrompe e a neta chama pela enfermeira avisando que a avó havia morrido, de saudade</p>	<p>com a palavra saudade, percebe-se que tudo o que foi sendo recordado era algo bom e importante para a avó.</p> <p>Assim a família (marido, filhos e até o cachorro) se torna o ponto central em torno do qual as recordações e a saudade giram. Isso sugere que a família é algo valorizado na cultura, mas esse elemento de família, estável e nuclear está no passado. Isso pode sugerir que tal elemento foi constitutivo, mas houve mudança ou que ainda é parte da cultura.</p> <p>Novamente um elemento localizador. Belo Horizonte. Isso traz à tona a questão do valor da família ser realmente um valor nacional ou apenas local.</p> <p>O elemento religioso aparece bem demarcado também. Não se trata apenas de fé em Deus, mas de uma prática de religião especificada: a primeira comunhão. O elemento religioso católico aqui ganha destaque e pode indicar uma presença que é, ou foi, marcante nessa sociedade.</p>
<p>UNIDADE 12: TERRA BRASIL</p>	<p>Diogo e Jean-Paul conversam sobre como Jean-Paul, um francês, veio para o Brasil. Jean-Paul conta que havia decidido ser padre e veio em missão para o Brasil enviado pela congregação. Ao chegar ele se apaixonou pelo país e por uma mulher nativa, Rosa. E quando questionado sobre a dificuldade de ser padre em terra brasileira ele diz que não, mas encontrou a solução: não abandonou a paternidade, será pai e não padre</p>	<p>A imagem mostra três pessoas no Cristo Redentor, no rio de Janeiro, um dos cartões postais do Brasil. Nela temos Diogo, Rosa, figurando como uma mulher grávida, e Jean-Paul.</p> <p>No texto vemos novamente o elemento religioso católico sendo apresentado. Jean-Paul veio como padre, ou candidato a padre para o Brasil enviado por sua congregação religiosa. Ao chegar aqui ele se deixa levar pelos encantos do país, que ele caracteriza como sendo os "eflúvios tropicais" a "gente calorosa" e ao "apelo cálido de tanta alegria".</p> <p>Isso para ele marca o traço característico do brasileiro. Ainda há também sua paixão mais concreta. Rosa, uma mulher nativa, que leva o rapaz a deixar sua vida como religioso e como padre (ou candidato) para se tornar pai. Temos aqui a retomada do elemento familiar como valor, como objetivo de vida a ser assumido.</p>

		<p>Outro ponto que está mais implícito é a mulher e o desejo que ela desperta. A mudança de Jean-Paul é sobretudo por conta de Rosa e por desejar casar-se com ela, o que levou a mudar sua decisão anterior em ser um monge. Embora não esteja demonstrada como objeto sexual a mulher brasileira volta a ser colocada como encantadora, portadora de beleza, capaz de influenciar as decisões do homem.</p>
--	--	---

Os dados apresentados foram levantados levando em consideração a elementos percebidos no texto e na imagem que o acompanha e interpretados a partir da vista do analista de representações que possibilitassem inferências culturais.

Durante o processo de análise foram percebidos alguns temas recorrentes entre os textos. A família parece ser um elemento representativo forte sendo contexto de alguns diálogos (Unidades 6, 7 e 11) ou ser tema ou referenciado em outros (Unidades 2, 3, 11, 12). Isso nos leva a crer que a temática família tem grande relevância na vida do brasileiro.

Outro tema que apareceu foi o tema da religião (Unidades 9, 11 e 12), sobretudo a religião católica. Os textos, embora não enfatizem o tema, parecem demonstrar que a religião está presente nos contextos mais diversos seja como forma de encontrar sentido e segurança emocional, seja como parte da vida social, apresentada pelo evento da “primeira comunhão” que foi registrado em fotos como marco na vida das pessoas envolvidas. A religião ainda aparece como agente social, ou seja, parte atuante da sociedade. No caso a congregação que envia monges em missão, ou seja, para trabalharem e atuarem no Brasil promovendo diversas ações entre os membros da sociedade.

Um aspecto que também aparece são as representações étnicas e as matrizes culturais do Brasil. Embora o forte dessa concepção esteja no texto da Unidade 1, os demais textos apresentam, em sua grande maioria, uma pessoa branca e uma negra ou mulata. Como essa representação era recorrente

não se fez necessidade anotá-la no quadro de dados assumindo isso como uma característica dominante na constituição do brasileiro.

Em contrapartida, como assinalado no quadro, usar representações bem definidas (branco, negro, asiático, latino) pode dar espaço a interpretações que tais matrizes culturais permanecem puras e que seus representantes vivam em regiões definidas e possuam características homogêneas. O mesmo pode ser pensado ao se localizar certos diálogos como pertencentes a Minas Gerais. Esse processo abre espaço para o questionamento de se tal prática, costume ou valor é recorrente pelo Brasil ou limita-se a essa região.

Outro ponto cultural que aparece nos textos é o tema ligado aos relacionamentos. O brasileiro é dito como caloroso e afetuoso (Unidade 12) e demonstra essa afetuosidade mesmo em ambientes públicos, fora da família (Unidade 2). Ele pode viver de relacionamentos passageiros (Unidade 4), buscando a realização do desejo na figura da mulher sensual, ou pode assumir o compromisso para a vida toda (Unidade 12) mudando seus projetos de vida por conta dela. O relacionamento duradouro retorna para o elemento família, que é construído e mantido até o fim da vida, onde ficarão as memórias saudosas dos tempos passados (Unidade 11).

Por fim, há algumas características que são assumidas como constantes em todos os diálogos. Assume-se em primeiro lugar que todos os diálogos se passam em cenários urbanos. Isso se dá porque nos textos e imagens não há elementos que permitam identificação contrária tomando o contexto urbano o elemento mais provável.

Outro ponto que não se percebe, nos diálogos, são questões de diferenciações sociais e econômicas entre participantes. A questão socioeconômica aparece no diálogo 9 como duas condições sociais de uma mesma pessoa, e que a condição de vida anterior da personagem (com padrão social alto) era diferente do seu interlocutor, mas que agora ambos estão no mesmo patamar. Desse modo supõe-se que todos os diálogos ocorrem com participantes do mesmo nível social e econômico, sejam entre si, ou entre os demais diálogos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro “*Terra Brasil: curso de língua e cultura*” traz uma abordagem de cultura voltada principalmente para a transmissão informativa dessa cultura. Os temas culturais são tratados por meio de seções específicas. Esse modo de apresentação da cultura ainda não nos permite dizer que sua abordagem seja culturalmente sensível ou que promova, por si, um ensino intercultural sendo necessária a atuação do professor para atingir tal propósito.

Entretanto ainda sim é possível perceber em textos apresentados no livro certas representações que são construídas nos diálogos simulados, de modo que alguns elementos culturais apareçam de modo mais ou menos explícito. Não se procurou nesse trabalho dizer se os elementos de identidade apresentados formem uma imagem adequada do brasileiro e sua cultura. Esse trabalho buscou apenas perceber onde esses elementos aparecem e a qual traço cultural eles podem ser associados.

O ensino culturalmente sensível pode ainda ser melhor explorado afim de que no processo de aquisição da segunda língua, o aluno possa ter uma formação mais eficaz de uso, expressão e integração na comunidade alvo.

REFERÊNCIAS

ECONOMIA brasileira atrai estrangeiros e imigração aumenta 50% em seis meses. *Portal Brasil*, [S.l.] 01 nov. 2011. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2011/11/economia-brasileira-atrai-estrangeiros-e-imigracao-aumenta-50-em-seis-meses>>. Acesso em: 20 nov 2015;

GONÇALVES, Luis. O ensino de Português como segunda língua nos EUA: desafios antigos e recursos inovadores. In: LUNA, José Marcelo Freitas de. *Ensino de Português nos Estados Unidos: história, desenvolvimento, perspectivas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p. 43-56.

HALL, Stuart. *A identidade cultura na pós-modernidade*. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Oxford: Oxford Press, 1998. 134 p.

LEROY, H. R.; COURA-SOBRINHO, J. Interculturalidade e ensino de Português Língua Estrangeira. In: *Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 2011, Rio de Janeiro. Cadernos do XV Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2011. v. XV. p. 1920-1935.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In. MENDES, Edleise. *Diálogos Interculturais Ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, Pontes, 2011. P. 139-158.

MENDES, Kaline Araujo. *Português língua estrangeira: uma análise do livro didático*. 2006. 69 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/11638/1/Dissertacao%20Kaline%20Mendes.pdf>>. Acesso em: 20 nov 2015.

A AUTENTICIDADE EM UNIDADES DIDÁTICAS DO PORTAL DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Mariana Dutra de Carvalho Lopes

1. INTRODUÇÃO

Este estudo analisa, a partir do conceito de autenticidade discutido por Kramersch (1993), um conjunto de materiais didáticos disponíveis no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE). O portal, iniciativa do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), é um projeto que estimula e apoia a produção e a distribuição de materiais didáticos para o ensino de português como língua estrangeira. Esses materiais, chamados de Unidades Didáticas, são catalogados pelo país de origem e pelo nível de proficiência esperado do aluno e apresentam diferentes tipos de atividades para aproximadamente duas horas de aula.

A pesquisa de Kramersch (1993) sobre o conceito de autenticidade no contexto de ensino de língua estrangeira foi adotada para nortear este estudo em razão de a autora realizar exaustiva revisão da literatura sobre o tema. Para atualizar o debate e fazer um paralelo às proposições de Kramersch (1993), foi selecionado um breve artigo de Buendgens-Kosten (2014), no qual a autora observa, no âmbito do ensino de língua inglesa, os discursos sobre autenticidade.

Nesse contexto, este artigo tem como objetivo principal analisar a autenticidade em materiais dedicados ao ensino de português como língua estrangeira com o fim de avaliar o que tem sido produzido e estimular reflexões e discussões que possam contribuir para a elaboração de novos materiais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Kramersch (1993) discute o conceito de autenticidade fazendo uma retrospectiva de trabalhos sobre o tema, colocando diferentes autores em diálogo. Ela pontua que, em geral, o termo autenticidade tem sido utilizado em estudos sobre o ensino de línguas para se referir à busca pelo distanciamento de uma linguagem artificial, não utilizada por ninguém e encontrada apenas em materiais didáticos.

Inicialmente, a autora conceitua textos autênticos como aqueles que não foram criados com fins pedagógicos e que cumprem um propósito social na comunidade linguística em que foram produzidos (LITTLE; SINGLETON, 1988¹). O uso de materiais autênticos no ensino, no entanto, não garante a autenticidade da experiência do estudante, que é influenciada também pelas decisões tomadas pelo professor sobre o quê propor com determinado material.

Buendgens-Kosten (2014), por sua vez, pontua que, mais recentemente, a internet mudou o cenário do ensino de línguas e ampliou o interesse pela noção de autenticidade. Os aprendizes, agora, possuem mais autonomia e têm acesso facilitado à materiais autênticos, além de poderem produzir seus próprios conteúdos.

Refletindo sobre a experiência e o comportamento no processo de aprendizagem, Kramersch (1993) sinaliza que a condição de aprendiz não pode ser ignorada pelos estudantes. Eles são falantes em contato com uma língua estrangeira e, por isso, atividades consideradas originalmente como não autênticas cumprem também papel relevante na aprendizagem. A autora exemplifica citando o uso de um cardápio como material didático. Uma professora pode utilizá-lo em sala de aula, por exemplo, para simular uma cena em um restaurante, com os estudantes representando clientes, garçons e cozinheiros

¹ LITTLE, D. G.; SINGLETON, D. M. Authentic materials and the role of fixed support in language teaching: towards a manual for language learners. CLCS Occasional Paper, n. 20. Dublin: Trinity College Centre for Language and Communication Studies, 1988

interagindo entre si. Essa atividade pode abordar aspectos da cultura e comportamentos linguísticos de falantes nativos. Kramersch (1993) então questiona se os estudantes precisam simular um comportamento de falante nativo ao visitarem o país da língua-alvo. Eles podem conhecer a cultura e optarem por agir como os estrangeiros que realmente são. Em consonância com essa perspectiva, Kramersch (1993) não trata apenas de textos autênticos e, sim, de contextos autênticos de aprendizagem. Um contexto autêntico engloba os textos e também aspectos linguísticos, comunicativos e culturais.

As categorias utilizadas neste estudo foram desenvolvidas a partir dessa discussão. A primeira categoria refere-se à *autenticidade do material* e observa as origens dos materiais, se eles foram criados para cumprir um propósito social fora do ambiente escolar.

Kramersch (1993) realça que o uso do material autêntico depende de uma congruência entre emissores e receptores (WIDDOWSON, 1979²). Resgatando o exemplo do cardápio, a autora pontua que atividades específicas sobre números, preços e adjetivos são apropriadas conforme a necessidade e o interesse dos envolvidos. A situação de aprendizagem, ao não ignorar a condição de estrangeiro do aprendiz, busca atividades que contribuam para o desenvolvimento dos estudantes e estimulem um comportamento autêntico.

Buendgens-Kosten (2014) também cita Widdowson (1979). O autor fala de textos genuínos e os define como aqueles que não foram originalmente produzidos para contextos de aprendizagem. Dessa forma, a autenticidade seria criada nas atividades a partir dos textos, seria uma característica da relação entre o texto e o aprendiz.

A partir dessa problematização, questiona-se se propostas de atividades didáticas consideram a condição de estrangeiro do aluno, propondo situações comunicativas que ultrapassem simulações e reproduções acrílicas de comportamento de falante nativo. Kramersch (1993) fala sobre comportamento autêntico na aprendizagem de língua, o que foi denominado de *autenti-*

² WIDDOWSON, H. G. Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1979.

cidade do comportamento.

Kramersch (1993), ao criticar o ensino de usos genéricos da língua, afirma que os professores de língua estrangeira precisam considerar os usos representativos de diferentes comunidades, isto é, a variação linguística e cultural do idioma. Considerando que as línguas se diferem regional e socioculturalmente, é fundamental apresentar essas variações para que os estudantes possam reconhecê-las quando em contato com elas.

Buendgens-Kosten (2014) pontua que textos (orais ou escritos) genuínos oferecem modelos linguísticos melhores do que textos não-genuínos. Citando Gilmore (2004³), a autora destaca que a linguagem gramaticalmente correta de textos produzidos com fins didáticos muitas vezes se distancia do uso real da língua. Por outro lado, ao mencionar Cook (2000⁴), a autora destaca, assim como Kramersch (1993), que atividades com foco na forma e envolvendo repetições podem gerar resultados relevantes na aprendizagem da língua.

Assim, a categoria de *autenticidade linguística*, utilizada aqui, discute se recursos e atividades didáticas consideram as variações da língua, extrapolando o ensino de um contexto genérico de uso e contribuindo para o aprimoramento da capacidade interacional do estudante.

Kramersch (1993) ainda discute o conceito de código central de uma cultura, que seria a base de significados, valores e padrões de pensamento de uma comunidade (NOSTRAND, 1989⁵). A autora propõe que o ambiente da sala de aula seja menos artificial e que as atividades ajudem o aprendiz a compreender o código central da língua/cultura em estudo. A categoria de *autenticidade cultural*, portanto, questiona se as atividades ajudam o estudante a compreender a base de significados da cultura-alvo, desafiando o pensamento convencional e estimulando o exercício de novas perspectivas.

³ GILMORE, A. A comparison of textbook and authentic interactions. *ELT Journal*, v. 58, n. 4, 2004.

⁴ COOK, G. *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

⁵ NOSTRAND, H. L. Authentic texts and cultural authenticity: an editorial. *Modern Language Journal*, v. 73, n. 1, 1989.

Dessa forma, as categorias de análise neste estudo podem ser assim sintetizadas: (1) autenticidade do material – fontes utilizadas e propósito social; (2) autenticidade do comportamento – propostas de atividades e o estímulo a um comportamento autêntico; (3) autenticidade linguística – aspectos da variação do idioma; (4) autenticidade cultural – aspectos culturais que englobem o código central da cultura-alvo e estimulem os estudantes a uma mudança de perspectiva.

3. METODOLOGIA

O estudo de caso foi o método adotado para conduzir esta pesquisa. Gil (2008, p. 57-58) indica que “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado”. Yin (2001, p. 21), por sua vez, destaca que “o estudo de caso contribui, de forma inigualável, para a compreensão que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos”, justamente por dedicar um olhar atento para a observação de um fenômeno específico. Assim, em consonância com o método empregado, foi desenvolvida análise minuciosa de quatro Unidades Didáticas do PPPLE, selecionadas com base em critérios apresentados adiante.

Dado o objetivo proposto, a pesquisa se caracteriza como descritiva, a qual visa descrever as características de um fenômeno por meio dos dados coletados (GIL, 2008). Aqui, os dados foram obtidos por observação direta estruturada das Unidades Didáticas. Sobre a observação direta, Yin (2001, p. 115) sugere que podem ser desenvolvidos “protocolos de observação”, o que permite ao pesquisador “avaliar a incidência de certos tipos de comportamento”. Gil (2008), de maneira complementar, aponta que na observação estruturada, “o pesquisador sabe quais os aspectos da comunidade ou grupo que são significativos para alcançar os objetivos pretendidos” e, por isso, “elabora previamente um plano de observação” (GIL, 2008, p. 104). Nesse sentido, con-

forme apresentado anteriormente, foram estabelecidas categorias a partir de Kramsch (1993) para sistematizar a observação.

O corpus desta análise, extraído do PPPLÉ, é composto por quatro Unidades Didáticas que formam duplas próximas entre si pela temática. O conceito de Unidade Didática é apresentado no próprio portal:

As Unidades Didáticas (UD) são unidades de trabalho desenvolvidas para o ensino de português como língua estrangeira/língua não materna, com a duração aproximada de 2 horas-aula. Cada UD é estruturada em etapas, semelhantes em todas as UD dos diferentes países, de modo a possibilitar equivalência de carga horária e de planejamento didático; as UD exploram as áreas de desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística, sempre de modo integrado. As UD são desenvolvidas e propostas pelas equipes de especialistas dos países que integram o PPPLÉ, em três níveis de proficiência (1, 2 e 3) (PORTAL, 2017).

Para esta análise selecionamos quatro UD utilizando os seguintes critérios: mesmo nível de proficiência, aproximação temática e distanciamento geográfico. A equiparação dos níveis de proficiência procura minimizar diferenças que possam surgir nos materiais e nas atividades em função das diferentes competências esperadas dos estudantes. A aproximação temática tem a intenção de garantir a confiabilidade da comparação e, na tentativa de traçar um panorama, foram selecionados materiais de diferentes países.

A partir desses critérios foram selecionadas duas UD de alto nível de proficiência e duas de proficiência média. As duas primeiras foram produzidas no Brasil e em Portugal e têm o cinema como tema. A outra dupla de materiais é de Portugal e Angola, sobre música. A escolha por *cinema* e *música* é uma tentativa de manter próximas pelo tema as quatro UD e essa escolha foi determinante para a seleção dos países e dos níveis.

Os países selecionados foram Brasil, Portugal e Angola por serem esses, em conjunto com Moçambique e Timor-Leste, os países que já possuem Unidades Didáticas no PPPLÉ. Moçambique e Timor-Leste, no entanto, não apresentavam, à época da pesquisa, UD dos temas selecionados. Cabo Verde,

Guiné-Bissau, Guiné Equatorial e São Tomé e Príncipe ainda não apresentam UD cadastradas no portal.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o tema cinema e de alto nível de proficiência, a Unidade Didática brasileira tem como textos de entrada duas resenhas de filmes e uma sinopse, com um texto introdutório apresentando os respectivos gêneros textuais. Os filmes resenhados são “Velozes e Furiosos 6”, de origem americana, e o brasileiro “O Palhaço”. A sinopse refere-se ao britânico “A Dama de Ferro”. As atividades indicadas para o trabalho com esse material envolvem interpretação de texto e propostas de situações comunicativas, como a indicação de um filme a um colega.

Também sobre cinema e de alto nível de proficiência, a UD portuguesa apresenta como materiais um curta-metragem, o conto que o inspirou e um resumo do curta. Almada Negreiros, autor do conto “O cágado”, é ícone da literatura portuguesa, tendo participado ativamente do início do modernismo no país. As atividades propostas na UD envolvem diversos gêneros textuais, como resumo e quadrinho, além de interpretação de texto e significados de expressões idiomáticas.

Quanto à autenticidade do material, por utilizarem materiais que não foram criados com fins didáticos e que cumprem um propósito social, as duas UD foram consideradas como de maior autenticidade. No âmbito do comportamento, a brasileira foi entendida como de maior autenticidade, por mesclar atividades de interpretação de textos com propostas de situações comunicativas. A portuguesa, apesar de explorar diversos gêneros textuais nas atividades, em nenhuma delas propõe um destinatário à escrita dos estudantes, o que motivou o entendimento de menor autenticidade do comportamento.

A UD brasileira, por outro lado, apesar de explorar a diferença de gêneros textuais, apresenta materiais e atividades que envolvem apenas o

português padrão, sem explorar as variações linguísticas. O filme “O Palhaço” apresenta traços regionais, mas consta na UD apenas como uma indicação. A UD portuguesa, por sua vez, apresenta uma atividade específica sobre expressões idiomáticas que se configura como uma aproximação do uso real da língua. Assim, a UD brasileira foi entendida como de menor autenticidade linguística e a portuguesa, de maior.

Sobre a autenticidade cultural, considerando esta como um estímulo ao aprimoramento da percepção do estudante da cultura-alvo, a UD portuguesa foi considerada de maior autenticidade por oferecer obras da cultura local e apresentar um escritor de destaque na cultura nacional. A UD brasileira, apesar de abordar questões referentes a gêneros textuais e propor situações comunicativas, não considera especificidades culturais. Ainda que os filmes selecionados sejam representativos da cultura brasileira de importação de entretenimento, questões referentes a isso não são abordadas nas atividades. Dessa forma, foi considerada como de menor autenticidade cultural.

Uma síntese dessas considerações de maior ou menor autenticidade reconhecidas nas quatro UD selecionadas para este estudo estão sintetizadas no Quadro 1, apresentado após a análise comparativa entre as UD de nível de proficiência intermediário, elaboradas em Portugal e Angola, que se segue.

Com o tema música, a UD portuguesa apresenta como materiais a imagem da capa de um disco do grupo Deolinda, as faixas que o compõem, uma resenha sobre o disco e uma entrevista com os integrantes da banda, cujas músicas abordam temas e estilos ligados à cultura portuguesa. Como atividades, são propostas questões de interpretação de texto e de imagem e a escrita de um texto de opinião.

A UD angolana apresenta o músico Waldemar Bastos, com várias fotos do artista, um link para ouvi-lo e uma reportagem escrita na ocasião em que o cantor recebeu um prêmio representativo para a música e a cultura angolanas. Nas atividades são propostas, além da interpretação de texto, uma atividade de audição (ouvir a música e escrever a letra), uma de sintaxe e a

reescrita de trechos de textos.

Considerando esses fatores, as duas UD sobre o tema música foram entendidas como de maior autenticidade do material, uma vez que os textos (orais e escritos) cumprem um propósito social fora do ambiente de ensino-aprendizagem, e menor autenticidade do comportamento, uma vez que não apresentam situações comunicativas.

Quanto à autenticidade linguística, a UD portuguesa foi categorizada como de maior autenticidade, por abordar traços da oralidade por meio da música e do gênero entrevista. A UD angolana, por sua vez, apesar de também apresentar uma música, propõe com ela atividades relacionadas a sintaxe e a interpretação de textos.

Por fim, quanto aos aspectos culturais, ambas foram entendidas como de maior autenticidade. A UD portuguesa apresenta a música local e uma entrevista com a banda, explorando questões sonoras, imagéticas e verbais. A UD angolana também traz à tona questões culturais, apresentando um representante local e explorando o significado do prêmio recebido para o país.

O Quadro 1, a seguir, representa uma síntese dos resultados alcançados, considerando o símbolo (+) como maior autenticidade e (-) como menor autenticidade na respectiva categoria.

QUADRO 1 – REPRESENTAÇÃO GRÁFICA DOS RESULTADOS POR CATEGORIA E UNIDADE DIDÁTICA

CATEGORIA	CINEMA (BR)	CINEMA (PT)	MÚSICA (PT)	MÚSICA (AO)
Autenticidade do material	+	+	+	+
Autenticidade do comportamento	+	-	-	-
Autenticidade linguística	-	+	+	-
Autenticidade cultural	-	+	+	+

Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise das quatro Unidades Didáticas, os resultados apontaram, de forma geral, para maior autenticidade cultural e do material e menor autenticidade linguística e do comportamento. Esse resultado, por um lado, indica preocupação dos professores colaboradores com a origem e a abrangência cultural dos recursos utilizados e, por outro lado, revela a necessidade de se buscar alternativas para que as atividades propostas e a abrangência linguística sejam autênticas.

Observando cada categoria isoladamente, nota-se que a autenticidade do material foi preponderante nas quatro UD e a cultural não foi identificada apenas na brasileira. Por outro lado, a brasileira foi a única em que foi reconhecida autenticidade no comportamento estimulado pelas atividades, enquanto as UD portuguesa foram as únicas a explorar a variação linguística.

Como em todas as categorias há ao menos um país mais desenvolvido, pode ser estimulado o diálogo entre colaboradores de diferentes países. No caso brasileiro, seria importante priorizar as produções culturais locais, ao invés de estrangeiras, como forma de facilitar a compreensão de aspectos da cultura-alvo por parte do estudante. No concernente à autenticidade linguística, dada toda a variação existente no português brasileiro, as atividades poderiam explorar mais aspectos da oralidade e expressões regionais.

Este estudo buscou avaliar, em uma pequena amostra, a maior ou menor presença de autenticidade em Unidades Didáticas disponíveis no PPPLE. O portal conta, no entanto, com centenas de UD, o que demonstra que estudos como este podem se multiplicar para traçar um retrato mais amplo do material disponibilizado no site para o ensino de português como língua estrangeira.

REFERÊNCIAS

BUENDGENS-KOSTEN, Judith. *Authenticity*. *ELT Journal*, v. 68, n. 4, 2014.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

KRAMSCH, Claire. Authentic texts and contexts. In: *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

PORTAL do Professor de Português Língua Estrangeira. Disponível em <ppple.org>. Acesso em 3 de maio de 2017.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.



AS ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO DO PPPLE: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A AVALIAÇÃO BASEADOS EM TAREFAS

Everton Luiz Franken¹
Liliane de Oliveira Neves²

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Na área da Linguística Aplicada, muitas são as pesquisas que têm como foco o ensino e a avaliação em língua estrangeira. Pensar nesses dois universos é considerar o sujeito-aprendiz como centro do processo, que carrega consigo os seus valores, suas crenças, sua cultura, seus conhecimentos prévios, entre outros.

A avaliação, de um modo geral, pode ser compreendida como o elemento integrador entre os processos de ensino e de aprendizagem, que tanto ajuda o aluno a se desenvolver no processo de aprendizagem, quanto ajuda o professor a (re)organizar a sua prática pedagógica.

Nesse cenário de ensino e avaliação e, especificamente no que diz respeito à área de Português Língua Estrangeira (PLE), é merecido destaque à existência do Portal do Professor de Português como Língua Estrangeira / Língua Não Materna (PPPLE), uma plataforma online que disponibiliza, gratuitamente, aulas prontas, as chamadas Unidades Didáticas (UD), com duração média de duas horas, para qualquer pessoa interessada em ensinar ou aprender a língua portuguesa.

De acordo com informações extraídas do Portal,

O Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) foi mandatado pelo Plano de Ação de Brasília para a Promoção, Difusão e Projeção da Língua Portuguesa (PAB), formulado durante a I Conferência Inter-

¹ evertonfranken@yahoo.com.br

² liliane.oliveiras@gmail.com | Bolsista da CAPES - Brasil.

nacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial, realizada em março/abril de 2010 na capital brasileira. O Plano atribuiu ao IILP “a tarefa de criar uma Plataforma comum na internet, relativa ao ensino do português” e para esse fim foi estabelecido um acordo de cooperação técnica com a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE), para a identificação de especialistas dos diversos países que integram a comunidade da CPLP, para o planejamento e o desenvolvimento do Portal, juntamente com as Comissões Nacionais e o corpo técnico do IILP (<http://www.ppple.org/o-portal> - Acesso em 03 jan 2015).

Portanto, a tarefa ordenada pelo Plano de Ação de Brasília foi materializada com a criação do PPPLE, que é gerido pelos Estados Membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e funciona como um instrumento de cooperação linguístico-cultural.

Tendo em vista a importância desse Portal na área de PLE, objetivamos, neste artigo, apresentar uma análise das atividades de avaliação de Unidades Didáticas do PPPLE, desenvolvidas por colaboradores de Moçambique, e levamos em conta a abordagem comunicativa do ensino de língua estrangeira (LE) e o ensino da língua por meio de tarefas (ELT). Nosso foco está nas habilidades comunicativas exploradas nas atividades propostas nas UD e sua relação com os objetivos específicos de cada uma delas e as concepções de uso da língua adotadas pelo Portal.

Buscamos, ainda, destacar a interrelação entre a concepção de ensino do Portal e as tarefas propostas nas UD em análise, a partir das contribuições de autores como Almeida Filho (1993), Nunan (1989, 2004), Scaramucci (2001), Norris (2001), Hughes (2003) e Richards e Rodgers (2001).

As UD do PPPLE são compostas por: (i) situação de uso, (ii) expectativa(s) de aprendizagem, (iii) atividade(s) de preparação, (iv) bloco de atividades, (v) extensão(ões) da unidade e (vi) atividade(s) de avaliação. A situação de uso corresponde ao tema/assunto ou objetivo principal da unidade. As expectativas de aprendizagem apresentam os objetivos específicos que serão desenvolvidos em cada UD. As demais partes correspondem a blocos de atividades

com uma determinada finalidade didática.

Essas aulas são elaboradas em três níveis de proficiência (1, 2 e 3), definidos a partir dos pressupostos adotados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) e pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Além desses níveis, alguns conceitos adotados pelo PPPLE são de grande importância para o entendimento da concepção e uso da plataforma: língua em uso, proficiência e língua-cultura. No que toca à língua em uso, trata-se do entendimento de língua como uma atividade social, ou seja, são levados em conta o que é dito, quando, por quem, para quem e para quê, numa perspectiva de que o sentido de um texto é construído pelos sujeitos que participam de uma interação.

O conceito de proficiência adotado pelo Portal, por sua vez, leva em conta tanto os pressupostos que subjazem ao QEQR quanto ao Celpe-Bras, e é assim explicitado na seção “Conversa com o Professor”:

A partir de uma concepção de língua em uso, o conceito de proficiência que fundamenta o PPPLE pressupõe que ser proficiente é ser capaz de usar a língua adequadamente com propósitos sociais (CLARK, 1996; CONSELHO da EUROPA, 2001) ou ser capaz de usar “a língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2011, p. 4). Nesse caso, portanto, não falamos de uma proficiência única, mas de “proficiências” ou níveis de proficiência distintos, definidos a partir da reflexão sobre a natureza da linguagem em situações variadas de uso da língua. (<http://www.ppple.org/conversa> - Acesso em 03 jan 2015).

Língua e cultura, por fim, são considerados conceitos indissociáveis, interrelacionados entre si e que são estudados sempre levando-se em consideração que uma abordagem intercultural “contribui para a criação de zonas de negociação, de espaços ‘inter’ ou entrelugares. Na construção conjunta desses espaços, o elemento fundamental e catalizador das experiências de ensinar e aprender é a língua de mediação” (<http://www.ppple.org/conversa> - Acesso em 03 jan 2015).

É nesse cenário de ensino, avaliação, língua em uso, proficiência linguística e interculturalidade, que pretendemos fazer algumas reflexões sobre a interrelação entre a concepção de ensino adotada no Portal e as tarefas propostas nas atividades de avaliação de algumas UD elaboradas por colaboradores moçambicanos.

O OBJETIVO DA PESQUISA, O *CORPUS* E CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Consideramos como norte para nossas reflexões a prática de ensino e de avaliação por meio de tarefas, embasada nas concepções da Abordagem Comunicativa do ensino de língua estrangeira. Dessa forma, temos por objetivo analisar algumas atividades de avaliação de Unidades Didáticas do PPPLE, tomando como referência os seguintes questionamentos: i) Quais são as habilidades comunicativas mais comumente contempladas nas atividades de avaliação das UD? ii) Qual a relação existente entre essas atividades, os objetivos específicos de cada UD e as concepções de uso da língua adotadas pelo Portal? iii) Considerando as noções de ensino e avaliação baseados em tarefas, as atividades avaliativas compõem uma abordagem mais discreta ou mais integrativa? E sua natureza, direta ou indireta?

O *corpus* da pesquisa é composto por Unidades Didáticas de nível 1 produzidas por colaboradores de Moçambique, num total de sete unidades, disponibilizadas no PPPLE até o dia 03 de janeiro de 2015, conforme detalhamento apresentado no Quadro 1³.

QUADRO 1 - CORPUS DA PESQUISA

UNIDADES DIDÁTICAS MOÇAMBIQUE NÍVEL 1			
UD	TÍTULO DA UNIDADE DIDÁTICA	SITUAÇÃO DE USO	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM
1	Alimentação	Encomendar refeições presencialmente ou por telefone.	- Reconhecer os nomes dos alimentos; - utilizar expressões relacionadas com a

3 Para acesso às Unidades Didáticas utilizadas, sugerimos o acesso ao PPPLE.

			<p>confeção/preparação dos alimentos;</p> <ul style="list-style-type: none"> - flexionar o verbo querer no presente do indicativo; - utilizar os pronomes/determinantes possessivos.
2	Apresentar-se aos colegas de trabalho	Relacionar-se, socialmente, com os novos colegas de trabalho.	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar-se aos colegas de trabalho; - recolher informações pessoais e profissionais sobre os novos colegas de trabalho; - utilizar, adequadamente, os verbos ser, estar e trabalhar numa situação de relacionamento social com os novos colegas de trabalho.
3	O valor da capulana em Moçambique	Conhecer os usos tradicionais da Capulana, em Moçambique.	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar textos; - fazer convites ao telefone; - realizar diálogos em estabelecimentos comerciais; - resumir informações; - compilar e divulgar informações.
4	Orientação no espaço	Localizar espaços úteis (hospital, farmácia, hotel, restaurantes) e pedir e dar informações sobre eles.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber localizar espaços úteis num mapa (interpretar um mapa); - saber pedir / dar informações sobre locais úteis na cidade; - saber utilizar adequadamente os advérbios de modo e os verbos de movimento; - saber interpretar panfletos com informações turísticas; - saber escrever um postal.
5	Pedir e dar informações no/sobre o mercado	Solicitar e comprar alimentos disponíveis no mercado.	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir informações no mercado; - falar dos alimentos disponíveis no mercado; - verbos comprar e vender; - adjectivos que qualificam os alimentos: verde/maduro, fresco/congelado; - pronomes interrogativos; - localização de lugares.
6	Pedir informações sobre Moçambique	Pedir informações sobre Moçambique e falar sobre o seu próprio país.	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir informações sobre Moçambique; - dar informações sobre o seu país; - conhecer alguma línguas faladas em Moçambique; - usar os verbos ser, estar, falar, localizar-se; - usar os pronomes interrogativos: como, quanto(s), quantas, qual(ais).

7	Riquezas do mar	Pedir / dar informações sobre riquezas do mar.	<ul style="list-style-type: none"> - Saber pedir / dar informações sobre riquezas do mar (tipos de marisco e de peixe; tipos de pesca / instrumentos específicos; fases da maré); - saber perguntar preço / negociar preço no mercado; - saber interpretar receitas de cozinha.
---	-----------------	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores.

Quanto ao referencial teórico deste trabalho, julgamos oportuno destacar o entendimento de alguns pesquisadores na área da Linguística Aplicada sobre o ensino comunicativo da língua e sobre a abordagem por meio de tarefas, firmando a relação de ambas com a concepção de língua em uso proposta pelo PPPLE. Dessa forma, destacamos a seguir um apanhado de ambas as abordagens de ensino de LE.

O ENSINO COMUNICATIVO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Pesquisas e reflexões sobre a aprendizagem de língua estrangeira têm contribuído para o entendimento de que o ensino de uma LE não esteja puramente voltado para constituição da estrutura formal da língua, mas, sobretudo, para seus aspectos socioculturais, de modo a expandir a perspectiva para uma prática centrada em abordagens e competências com foco comunicativo.

Almeida Filho (1993) afirma que ensino comunicativo é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade dos alunos a fim de que se capacitem a usar a língua-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Dessa forma, o planejamento didático e avaliativo tende a capitanear atividades que visam ao aprendizado da língua para e por meio da comunicação, envolvendo os aprendizes em tarefas menos centradas na forma, mais significativas, contextualizadas e próximas das situações encontradas no mundo real.

Richards e Rodgers (2001, p. 21), ao fazerem um resgate da evolução das abordagens e metodologias de ensino de LE, afirmam que há pelo menos três visões teóricas sobre língua e sobre a natureza da proficiência linguística que subjazem aos atuais métodos de ensino. A primeira e mais tradicional é a visão estrutural, em que a língua é entendida como um sistema de elementos relacionados estruturalmente para gerar significado. O objetivo de ensino da língua é levar o aprendiz ao domínio dos elementos desse sistema, que são geralmente definidos em termos de unidades fonológicas, gramaticais, operacionais e lexicais.

A segunda concepção é a visão funcional, em que a língua é um veículo para expressão de significado funcional. Essa teoria enfatiza as dimensões semântica e comunicativa da língua ao invés de suas características meramente gramaticais.

A terceira e última, por sua vez, é chamada de visão interacional. Nela, a língua é entendida como uma ferramenta para a criação e o sustento das relações interpessoais, bem como para o desempenho de transações sociais entre os indivíduos. De acordo com os pesquisadores, o Ensino da Língua por Tarefas, abordagem fim da análise deste trabalho, fundamenta-se na terceira concepção teórica que, na visão deles (2001, p. 22), pode ser entendida como uma versão mais recente da metodologia comunicativa que busca reconciliar a metodologia com as atuais teorias de aquisição de uma segunda língua.

Segundo Nunan (2004, p.10), o Ensino Comunicativo da Língua (Communicative Language Teaching – CLT) e o Ensino da Língua por Tarefas diferem entre si em termos de abrangência teórica. De acordo com o autor (2004), o Ensino Comunicativo da Língua é uma abordagem ampla e filosófica que abrange a totalidade do curso da língua, o qual fundamenta-se em teorias e pesquisas nos campos da linguística, antropologia, psicologia e sociologia. Já o Ensino da Língua por Tarefas, representa a veiculação dessa filosofia nos níveis de elaboração e de metodologia do programa do curso.

Ao falarmos sobre a abordagem comunicativa, faz-se também impor-

tante destacar o papel das habilidades comunicativas (escrita, oralidade, audição, leitura, vocabulário e gramática) agregadas a essa metodologia de ensino. Entendemos que uma unidade didática com fins comunicativos deve, fundamentalmente, conter ao longo de seu planejamento, atividades que explorem de modo diversificado e integrado, pelo menos duas ou três habilidades.

Sobre o processo de avaliação dessas habilidades, vários são os questionamentos que demandam discussão e pesquisa. Dentre eles, fatores como o propósito da avaliação, o tipo de avaliação, a forma de correção, os critérios de avaliação, a validade de conteúdo, a validade de construto, a confiabilidade do teste, a abordagem das tarefas etc. Neste trabalho, consideramos apenas a natureza das tarefas e sua abordagem como fator para análise e reflexão das atividade de avaliação.

Ao observar a natureza das avaliações, Hughes (2003) assinala as distinções entre a testagem direta e indireta. Segundo o autor, a testagem direta requer do avaliado o desempenho preciso na habilidade/competência que se deseja medir, ou seja, permitir ao aluno desempenhar a habilidade avaliada. Em outras palavras, se quisermos saber quão bem o candidato compõe textos dissertativos, faremos com que ele escreva textos dissertativos; se quisermos avaliar sua pronúncia em LE, proporemos atividades de fala.

A testagem indireta, por sua vez, busca medir as habilidades que sustentam as competências testadas. Por exemplo: ao invés de propor um texto dissertativo para avaliar a escrita, é possível avaliar a capacidade de identificar erros em frases ou pequenos extratos textuais. Dessa forma, avalia-se a microhabilidade (identificar erros) que sustenta a macrohabilidade (escrever).

Ainda, para fins de composição teórica para este estudo, apresentamos uma breve distinção entre tarefa, questão e item, a fim de que possamos discutir melhor o que se entende por uma abordagem baseada em tarefas. Miccoli (2013) apresenta um apanhado sucinto dessas três definições:

Por tarefa entendem-se habilidades que são objeto de avaliação, a saber: escrita, leitura, fala, escuta, vocabulário e gramática. A palavra

questão se refere ao formato específico que será adotado – se a questão será aberta, semi-aberta ou fechada. Finalmente, o termo item se refere aos componentes de uma questão. Assim, antes de sentar-se para elaborar uma avaliação, os elaboradores devem decidir-se pelas tarefas que contextualizarão o desempenho do aluno, bem como o formato das questões que compõem as tarefas e o número de itens em cada questão (MICCOLI, 2013, p.166).

Apesar da abrangência que envolve a definição do termo tarefa para o ensino de LE, propomos a seguir uma breve complementação teórica sobre a prática de ensino baseada em tarefas.

O ENSINO DE LÍNGUA POR TAREFAS (ELT)

O ELT pode ser definido como uma abordagem com ênfase na aprendizagem para a comunicação, através de interação na língua-alvo, a qual oportuniza ao aprendiz, conforme aponta Nunan (2004), o foco não somente na língua, mas no processo de aprendizagem em si, aproximando o aprendizado de língua na sala de aula com o uso da língua fora da sala.

Nunan (2004) destaca que uma das bases conceituais mais relevantes do ELT é a aprendizagem a partir da experiência. De acordo com o autor, essa abordagem toma a experiência pessoal imediata do aprendiz como ponto de partida para sua aprendizagem. O crescimento intelectual acontece quando o aprendiz se envolve e reflete sobre a sequência das tarefas e, por isso, o envolvimento ativo do aprendiz nesse processo é fundamental.

Nunan ressalta, ainda, que o ELT é uma abordagem que encoraja a transformação do conhecimento a partir do aprendiz e não através da transmissão de conhecimento do professor para o aprendiz. Além disso, o autor destaca que ela encoraja os aprendizes a participarem ativamente em pequenos grupos colaborativos (trabalho em duplas ou grupos menores); dá ênfase ao processo e não ao produto, permitindo o envolvimento em habilidades comunicativas e sociais, além de permitir a reflexão a partir do auto-questionamento, levando o aprendiz ao aprendizado de como se aprende; promovendo uma

aprendizagem intrínseca ao invés de extrínseca.

Ao falar de tarefas comunicativas, Nunan (1989, p.10) descreve-as como atividades desenvolvidas em sala de aula que envolvem os aprendizes em compreender, manipular, produzir ou interagir na língua-alvo, de modo que se mantenha o foco primordialmente no sentido e não na forma. Ainda segundo o autor, a tarefa deve ter um sentido de completude, sendo capaz de representar por si só um ato comunicativo.

Scaramucci (1996, p.4-5), por sua vez, descreve tarefa como

um termo usado em Linguística Aplicada para se referir uma atividade de ensino ou de avaliação diferente daqueles usados no moldes tradicionais. Elas têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se tem na vida real. São exemplos de tarefas: assistir a um vídeo e ser capaz de se posicionar com relação ao assunto apresentado, escrever uma carta solicitando informações, deixar um recado etc (SCARAMUCCI, 1996, p.4-5).

Essas definições reiteram os aspectos referentes à dimensão pragmática da língua, salientando o propósito comunicativo nas interações e enfatizando que uma atividade só é considerada uma tarefa quando permite ao aluno adequar seu enunciado ao interlocutor e ao propósito comunicativo (HAUPT, 2010).

Nunan (1989) apresenta, ainda, uma distinção entre real world tasks (tarefas do 'mundo real') e pedagogical tasks (tarefas pedagógicas). As primeiras estão mais relacionadas ao ensino de LE para propósitos específicos, porém podem também estar associadas a situações corriqueiras. Para ilustrar uma tarefa denominada autêntica (do 'mundo real'), Nunan (1989, p. 40) exemplifica com uma atividade em que os alunos escutam a previsão do tempo e decidem se devem levar o guarda-chuva ou não. Já as tarefas pedagógicas têm o objetivo de estimular processos internos de aquisição de uma LE. Neste caso, os alunos executam tarefas que pouco provavelmente enfrentariam fora de sala de aula como, por exemplo, ouvirem uma previsão do tempo e responderem questões de verdadeiro ou falso.

A partir dessas considerações teóricas, passamos à apresentação e análise das Unidades Didáticas.

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Apresentamos as nossas considerações sobre as Unidades Didáticas, com relação às (i) habilidades exploradas nas UD e nas atividades de avaliação; (ii) situações de uso; (iii) expectativas de aprendizagem e (iv) atividade de avaliação, com base nos conceitos ora elencados.

Para melhor ilustrar alguns apontamentos, apresentamos um quadro-resumo de uma das UD, destacando os seguintes aspectos: (i) propósito da UD; (ii) habilidades exploradas; (iii) abordagem da (s) tarefa (s); (iv) natureza da (s) tarefa (s); (v) número de tarefas/itens; (vi) expectativas de aprendizagem (objetivos) e (vii) situação de uso.

QUADRO 1 - CORPUS DA PESQUISA

UNIDADE 1	Unidade Didática	Atividade de Avaliação
PROPÓSITO	Comunicativo	Comunicativo
HABILIDADES	Escrita, fala, audição, leitura, gramática e vocabulário	Escrita e vocabulário
ABORDAGEM DA (S) TAREFA (S)	Comunicativa	Abordagem mais estrutural que comunicativa e mais discreta que integrativa
NATUREZA DA (S) TAREFA (S)	Abordagem com situações de uso real	Testagem direta a partir de uma tarefa com situação real de uso.
NÚMERO DE TAREFAS / ITENS		1 tarefa com 3 questões (2 = vocabulário; 1 = escrita)
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM (OBJETIVOS)	O segundo objetivo da unidade aparentemente não é bem explorado. Quanto ao vocabulário, o primeiro objetivo ressalta "alimentos", mas não especifica que tipo, nem para que situação. A UD explora	As tarefas revisam os aspectos trabalhados na unidade, porém nem todos os aspectos são previstos nos objetivos. Apenas uma questão ('c'), dentre as três atividades propostas, abre margem para explorar os objetivos da UD

	outros vocábulos não especificados nos objetivos da unidade.	
SITUAÇÃO DE USO	A situação de uso é bem explorada na unidade	A atividade avaliativa não retoma a situação de uso da UD. A situação sugere a prática de uma conversação, com ênfase na habilidade de fala. Quanto ao vocabulário, parte dos vocábulos da atividade não se enquadra na situação.

Fonte: Elaborado pelos autores.

De um modo geral, as UD seguem a abordagem comunicativa de ensino de LE, sendo que três delas apresentam uma proposta mais estruturalista, com enfoque gramatical e lexical (UD 2, 5 e 6), cujos objetivos revelam, de antemão, essa abordagem. As atividades propostas ao longo das UD tendem a ser mais pedagógicas, enquanto que as atividades de avaliação representam, em grande parte, situações de uso real. Há, porém, tanto nas atividades de avaliação quanto nos blocos de atividades que antecedem as tarefas avaliativas, uma mescla entre atividades pedagógicas e em situação real de uso.

AS HABILIDADES tendem a ser exploradas de modo integrado, sendo que das seis habilidades pesquisadas (leitura, escrita, fala, audição, gramática e vocabulário), as sete UD dispõem de atividades de leitura, seis delas apresentam atividades envolvendo a oralidade, cinco propõem atividades relacionadas à escrita, à compreensão auditiva e a aspectos gramaticais e, em quatro, são encontradas atividades com vocabulário, conforme ilustrado no Quadro 3, a seguir. Os números apresentados no quadro referem-se aos das UD, conforme constam do Quadro 1 mostrado anteriormente, e indicam as habilidades que são trabalhadas.

Podemos observar ainda que as UD 1, 2, 4 e 7 apresentam uma variação maior das habilidades exploradas, distribuído-as de modo equilibrado e integrado em sua sequência didática.

QUADRO 3 - EXPLORAÇÃO DAS HABILIDADES NAS UD

HABILIDADES	HABILIDADES IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES						
Leitura	1	2	3	4	5	6	7
Fala	1	2	3	4	5		7
Escrita	1	2	3	4			7
Audição	1	2	3	4			7
Gramática	1	2		4	5	6	
Vocabulário	1				5	6	7

Fonte: Elaborado pelos autores

Especificamente nas ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO, encontramos cinco UD com tarefas voltadas para a escrita, cinco com propostas relacionadas à oralidade, três com atividades lexicais, duas com propostas de leitura, uma envolvendo compreensão auditiva e uma contemplando aspectos gramaticais, conforme apresentado no Quadro 4, a seguir.

QUADRO 4 - EXPLORAÇÃO DAS HABILIDADES NAS ATIVIDADES DE AVALIAÇÃO

HABILIDADES	HABILIDADES IDENTIFICAÇÃO DAS UNIDADES						
Leitura				4	5		
Fala		2		4	5	6	7
Escrita	1	2	3	4			7
Audição			3				
Gramática					5		
Vocabulário	1				5		7

Fonte: Elaborado pelos autores

Como podemos constatar, as habilidades de fala e escrita são as mais exploradas na confecção de tarefas de avaliação. Da mesma forma, as atividades envolvendo vocabulário aparecem de modo mais expressivo, tendo em vista que se tratam de unidades desenvolvidas para o nível mais elementar da língua (nível 1). Entendemos que tais atividades têm como objetivo aumentar

o repertório lexical dos alunos, bem como promover a fixação dos vocábulos desenvolvidos nas unidades.

Podemos perceber também que a gramática tende a ser explorada como uma habilidade coadjuvante na realização das tarefas escritas e orais, embora algumas UD deem um foco maior à forma. Da mesma forma, a leitura e as tarefas de compreensão auditiva são menos frequentes nas atividades de avaliação.

Em relação às SITUAÇÕES DE USO de cada UD, o que pudemos observar foi que, em quatro Unidades (1, 3, 4 e 7), a situação foi desenvolvida nas atividades que precedem as tarefas avaliativas, sendo que apenas a Unidade 3 retoma a situação de uso nas atividades de avaliação. As atividades de avaliação das Unidades 4 e 7 retomam-na de modo parcial, enquanto que a Unidade 1 não trabalha a situação de uso em suas atividades de avaliação.

Em contrapartida, as Unidades 2 e 5 exploram a situação de uso apenas nas atividades de avaliação, sendo que os blocos de atividades que antecedem a avaliação focam em aspectos mais estruturais da língua no intuito de dar subsídios gramaticais para a realização da tarefa avaliativa.

Na Unidade 6, a situação de uso é contemplada, porém com foco um pouco distinto do que se prevê. A situação sugere “pedir informações sobre Moçambique”, no entanto, a UD apresenta atividades que já envolvem as informações sobre o local, sem um estímulo à investigação sobre o país. Ela não prepara o aluno para pedir informações sobre Moçambique, pois já oferece os modelos das questões a serem respondidas e propõe atividades pedagógicas para obter as respostas. Contudo, a unidade oferece subsídios para que o aluno seja capaz de pedir e buscar informações sobre qualquer localidade. E é justamente esta a proposta da tarefa de avaliação.

No que concerne às EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM das UD, percebe-se que é atribuída uma média de 5 objetivos por unidade, variando entre 3 e 6 objetivos cada.

Quanto à relação entre as expectativas de aprendizagem e as ativi-

dades de avaliação das UD, verificamos que, embora todos os objetivos sejam explorados na sequência didática de cada unidade, nem todas as atividades de avaliação contemplam esses objetivos em sua totalidade. Percebemos que, em algumas sequências didáticas, as atividades de avaliação funcionam como tarefas complementares (de extensão), e não com a finalidade de verificar o aprendizado do aluno a partir das demais tarefas desenvolvidas previamente na unidade. Dessa forma, observamos resultados bem distintos ao relacionarmos as atividades de avaliação e os objetivos das unidades, sobre o que passamos a comentar.

A ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO da UD 1 é composta por uma tarefa com três questões, sendo duas delas destinadas a promover a fixação de vocabulário (questão 'a' e 'b') e uma para avaliar a produção escrita (questão 'c'). As questões revisam os aspectos trabalhados na unidade, porém, nem todos os aspectos requisitados na atividade de avaliação estão previstos nos objetivos da UD. Apenas a questão 'c' abre margem para explorar os objetivos da unidade. Outro fator observado foi que o segundo objetivo da UD não parece ser bem explorado na unidade. O objetivo destaca a utilização "de expressões relacionadas com a confecção/preparação dos alimentos", no entanto não encontramos em toda a sequência didática uma atividade que apresentasse ou explorasse essas expressões.

A atividade de avaliação da UD 2 também é composta por três questões. Essas questões representam o desdobramento das demais atividades propostas na unidade. Enquanto as atividades que precedem à avaliação são mais estruturais, a tarefa avaliativa traz um foco mais comunicativo, abrangendo todos os objetivos propostos.

As tarefas de avaliação das UD 3 e 6 abordam apenas um dos objetivos elencados em cada unidade. A UD 4 desenvolve dois dentre os cinco objetivos em suas tarefas avaliativas. Na UD 5, todos os objetivos são explorados ao longo da sequência didática, culminando com a atividade de avaliação. Nessa unidade, as tarefas da atividade de avaliação retomam todos os objetivos

propostos nas expectativas de aprendizagem.

A UD 7, por fim, também retoma todos os seus objetivos nas atividades de avaliação. Porém, a sequência de atividades que antecede a avaliação não apresenta uma relação direta com esses objetivos, de modo que os mesmos acabam por ser explorados apenas nas tarefas avaliativas.

O que constatamos, portanto, é a necessidade de se estabelecer um diálogo estreito entre os objetivos das UD e as atividades propostas, para que o aluno possa perceber esse diálogo de forma a criar um elo entre todos os conteúdos estudados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das unidades didáticas elaboradas por colaboradores moçambicanos e disponibilizadas no PPPL revela uma preocupação com o desenvolvimento de atividades centradas na abordagem comunicativa, que exploram as diferentes habilidades da língua de modo integrado, respeitando as situações de uso propostas e as expectativas de aprendizagem em cada sequência didática.

Em relação às atividades de avaliação, percebemos que essas representam modalidades de compreensão distintas quanto a sua forma de aplicação. De modo geral, as atividades de avaliação compreendem o propósito comunicativo da unidade, compondo o repertório de atividades com tarefas pedagógicas e em situações reais de uso, que estimulam a interação social. Nas Unidades 1, 2, 5, 6 e 7, percebemos que a sequência didática serve como aporte para realizar a tarefa proposta nas atividades de avaliação, as quais exploram as situações de uso e expectativas de aprendizagem de cada UD. Nessas unidades, a atividade de avaliação representa, ainda, a consolidação de estruturas gramaticais, gêneros textuais ou itens lexicais desenvolvidos na sequência didática, embora nem todos os objetivos elencados nas expectativas de aprendizagem sejam contemplados nas tarefas de algumas dessas UD.

Na Unidade 4, por sua vez, as atividades de avaliação são apresentadas como atividades complementares (de extensão) – tarefas que extrapolam a abrangência da unidade, contribuindo para o enriquecimento cultural e linguístico dos alunos. Nessa unidade, a situação de uso é explorada nos blocos de tarefas e exercícios que antecedem a atividade de avaliação, a qual não atinge o propósito descrito na situação de uso. Por se tratar de uma concepção de atividade complementar, apenas dois dentre os cinco objetivos dessa UD são trabalhados nas atividades de avaliação.

A Unidade 3, por fim, compreende uma mescla entre as concepções apresentadas anteriormente. Nela, a atividade de avaliação recupera a situação de uso, propondo um resumo das informações desenvolvidas no corpo da unidade. A atividade desenvolve dois dentre os cinco objetivos elencados nas expectativas de aprendizagem, porém não apresenta o mesmo enfoque comunicativo que outras UD desenvolvem.

De uma forma geral, podemos afirmar que as atividades analisadas consideram o conceito de língua em uso adotado pelo PPPLE, no momento em que a língua é vista como uma atividade social, ou seja, as atividades são preparadas levando em conta os sujeitos linguageiros, as características físicas e temporais e os objetivos de uma interação verbal.

Desse modo e, considerando, em sua maioria, o aspecto comunicativo das atividades, as UD corroboram para que o aluno desenvolva as suas habilidades linguísticas de forma a poder alcançar níveis mais altos de proficiência, corroborando com o próprio objetivo do processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 1993.

HAUPT, Carine. Abordagem por Tarefas no Ensino e LE: as atividades do Themen Aktuell. In: *Revista Odisseia*. Nº 5, jan-jun 2010.

HUGHES, Arthur. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press. 2nd Edition. 2003. p. 11- 52.

LUCE, Maurício Seibel. *O ensino comunicativo por tarefas: um projeto com críticas de filmes*. Porto Alegre: UFRGS. Dissertação de Mestrado, 2009.

MICCOLI, Laura. Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras. Belo Horizonte, MG: *Fino Traço*, 2013. p. 153 – 184

NUNAN, David. *Task-based language teaching: a comprehensively revised edition of Designing Tasks for the Communicative Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

NUNAN, D. *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ppple.org.br

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. USA: Cambridge, 2nd ed. 2001.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: porque um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Universidade de Brasília: DF, 1996.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. Ensino de Português – Língua Estrangeira – interface com aspectos socioculturais. In: JÚDICE, Norimar (org.). *Português para estrangeiros: perspectivas de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002. p.81-92.

PARTE 4

O CELPE-BRAS EM ANÁLISE



ENQUADRAMENTO TEMÁTICO NA PARTE ORAL DO EXAME QUE CONFERE O CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (CELPE-BRAS)

Liliane de Oliveira Neves¹
Mahulikplimi Obed Brice Agossa²
Jerônimo Coura-Sobrinho³

INTRODUÇÃO

Amplamente difundido no Brasil e no exterior, o exame que confere o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, doravante Celpe-Bras, tem sido objeto de investigação em diversos contextos, pela sua complexidade e também pelo diferencial que apresenta em relação a outros exames internacionais de proficiência em línguas. Questões sobre validade e confiabilidade do exame, aspectos linguísticos e discursivos, representações sociais, entre outras, estão na pauta de discussões sobre as duas partes que compõem o exame: escrita e oral.

Os números relativos ao crescimento e à expansão do Celpe-Bras revelam-no como um exame de relevância quando se fala em instrumento de avaliação. Desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação do Brasil, é aplicado tanto no Brasil como no exterior, com o apoio do Ministério das Relações Exteriores, e é exigido por instituições de ensino, entidades de classe e empresas como a comprovação de competência na língua portuguesa.

O Celpe-Bras é de natureza comunicativa e se propõe a avaliar o desempenho de examinandos a partir de um único instrumento estruturado em duas partes: uma escrita e outra oral. A primeira é composta por quatro tare-

¹ liliane.oliveves@gmail.com | Bolsista da CAPES - Brasil.

² brismag@hotmail.fr

³ jeronimocoura@gmail.com

fas⁴ que envolvem a compreensão de vídeo, áudio, textos escritos e a produção de textos escritos; a outra, oral, configura-se em uma entrevista, em que há a presença de dois avaliadores, um observador e um entrevistador, sendo que este último interage com o examinando, face a face, a partir das informações constantes da sua ficha de inscrição e de alguns materiais, os chamados elementos provocadores (EP), que tratam sobre assuntos do cotidiano.

Para ser certificado, o examinando deve alcançar desempenho satisfatório nas duas partes e os níveis de proficiência avaliados são: básico (sem certificação), intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. No que toca à parte oral do exame, também denominada de interação face a face,

(...) espera-se que o examinando tenha capacidade de conversar, da forma mais natural possível, sobre assuntos do cotidiano e da atualidade veiculados na mídia brasileira. Vale salientar que não se trata de uma entrevista na qual uma pessoa pergunta e a outra responde de forma mecânica, mas sim de uma simulação de conversa em língua portuguesa (BRASIL, 2013, p. 28).

A interação face a face é dividida em dois momentos: nos primeiros cinco minutos da interação, o examinando deve demonstrar capacidade de conversar sobre questões de natureza pessoal, como família, hobbies, estudos, seu próprio país etc. Nessa etapa, é criado um ambiente favorável para a interação, de tal forma que o examinando revele a sua capacidade de comunicação, exprimindo entendimento sobre o tema tratado e sua proficiência na língua portuguesa. Dada essa necessidade de deixar o examinando mais à vontade, essa etapa é também chamada de “quebra-gelo”. No segundo momento, o entrevistador apresenta três elementos provocadores ao examinando, um elemento por vez, cujos temas são discutidos entre ele e o entrevistador, a partir de um roteiro de perguntas previamente elaborado. A leitura e a interlo-

⁴ O conceito de tarefa comunicativa pressupõe a realização de uma ação mediada pelo uso da linguagem por meio de textos (orais e/ou escritos) organizados de forma socialmente construída. Em outras palavras, trata-se de um convite para interagir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social (BRASIL, 2013, p. 7).

cução a partir desses EP devem durar quinze minutos, sendo cinco para cada um deles.

Os elementos provocadores, textos multimodais, são utilizados para desencadear a conversa entre examinando e entrevistador e são escolhidos pelos avaliadores da parte oral a partir das informações constantes da ficha de inscrição do examinando. A cada edição do exame, é disponibilizado aos avaliadores um conjunto de vinte elementos.

Nesse cenário de prova oral do Celpe-Bras e, considerando que os elementos provocadores são textos extraídos (adaptados ou não) da mídia que circula sobretudo no mundo lusófono, este artigo propõe discutir sobre a questão do enquadramento temático presente nesses materiais.

Como afirma Costa (2014), a leitura adequada dos elementos provocadores requer do examinando certo conhecimento da cultura brasileira, tendo em vista que os textos foram, inicialmente, veiculados na mídia para o público que domina a língua portuguesa. Dessa forma, tratar do enquadramento temático que perpassa a parte oral do Celpe-Bras é, também, levar em consideração como a cultura brasileira pode ser mostrada para o público estrangeiro, sempre levando em conta que a língua e a cultura são indissociáveis.

DISCUSSÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Na área dos estudos midiáticos, é comum se falar sobre enquadramento (*framing*, em inglês, ou *cadrage*, em francês). Isso porque as mídias são consideradas uma fonte de informação e, dessa forma, os olhares dos pesquisadores são desviados, muitas vezes, para entender o papel social da mídia ao veicular determinada notícia.

Conforme aponta Mazetti (2008), a mídia é considerada um campo autônomo, que tem como objetivos, entre outros, o de influenciar e mediar outros domínios da vida social. Na tentativa de representar o social e criar realidades, há a seleção, organização e publicação de textos, em que se pode perceber o

enquadramento que está servido como pano de fundo, tendo em vista que os discursos não são neutros e, então, deixam escapar certas intenções do seu locutor.

De acordo com Emediato (2013),

o enquadramento (cadrage) possui uma dimensão argumentativa na medida em que ele permite circunscrever a discussão pela tematização, apresentar os objetos de discurso de uma maneira no lugar de outra, através de operações de referência (nomação, designação) e pela predicação, orientar a problematização em uma certa direção (...). O ENQUADRAMENTO É UM TIPO DE ESQUEMATIZAÇÃO, no sentido de Jean-Blaise Grize (1990), QUE ORIENTA O OLHAR DO OUTRO. O discurso da informação midiática se serve bastante da dimensão argumentativa de diferentes tipos de enquadramento (EMEDIATO, 2013, p. 79-80 - Grifo nosso).

Em se tratando da argumentação no discurso da informação midiática, Emediato (2013) apresenta quatro tipos de estratégias de enquadramento, quais sejam: o enquadramento pela *tematização*, o enquadramento por *designação*, o enquadramento do *dizer do outro*: os verbos de atitude e o enquadramento pelo *questionamento*. Com o auxílio de diferentes formas de enquadramento, a argumentação vai sendo construída e o olhar do leitor vai tendo certo direcionamento.

Nesse cenário de informação midiática, em que pode se perceber as estratégias de enquadramento como formas de persuadir o leitor a determinado ponto de vista, este artigo visa estabelecer uma relação entre o que é proposto para a parte oral do exame Celpe-Bras, em se tratando dos elementos provocadores, e quais temáticas são abordadas. É importante ressaltar que não se trata de analisar o enquadramento que os media deram aos textos, mas o enquadramento temático que a equipe de elaboração da parte oral do exame Celpe-Bras deixa se mostrar a partir dos elementos provocadores que são disponibilizados para uso durante a prova. Ou seja, certas temáticas foram enquadradas em um determinado número de textos que orientam o olhar do examinando e direcionam a discussão na interação face a face.

Os textos utilizados como insumo no exame Celpe-Bras têm sido foco de pesquisas científicas, por serem o material utilizado para nortear grande parte dessa prova. Nesse sentido, a seguir, são destacadas três pesquisas que dialogam com a proposta deste artigo.

Lima (2008) analisou as representações do Brasil, a partir de 230 elementos provocadores, de 13 aplicações do exame no período compreendido entre os anos de 2000 e 2007.

Ponciano e Longordo (2014) analisaram os aspectos culturais nas relações imagem e texto em vinte elementos provocadores da primeira aplicação de 2013, tomando como base, principalmente, o fato de que a língua é indissociável à cultura.

Costa (2014), por fim, discutiu a composição dos elementos provocadores como textos multimodais, tendo como corpus o material da aplicação do primeiro e segundo semestres de 2013.

Assim como esses pesquisadores, este artigo levou em consideração os aspectos tratados na parte oral do exame, a partir dos textos motivadores da conversa. Para isso, foram analisados os quarenta elementos provocadores disponibilizados na segunda edição de 2015 (2015/1) e na primeira de 2016 (2016/1). Inicialmente, esses textos foram categorizados a partir das suas temáticas, conforme proposto por Lima (2008), no Quadro 1 a seguir.

QUADRO 1 - COMPARATIVO DE TEMAS/TÓPICOS

TEMAS		EXEMPLOS DE TÓPICOS
1	Identificação	dados pessoais, tais como idade, profissão, origem, características etc.
2	Corpo e saúde	cuidados com o corpo e com a saúde física e/ou mental
3	Ambiente	ecologia, destruição/preservação da natureza, poluição, reciclagem, fontes de energia, clima, superpopulação etc.
4	Posturas	comportamentos, hábitos, sentimentos, sensações, emoções, estados, valores, crenças e atitudes etc.
5	Família	composição da família, papéis sociais de seus membros etc.

6	Habitação	tipo de habitação, compra ou aluguel de imóvel, divisão interna, móveis e utensílios domésticos etc.
7	Alimentação	tipos de alimentos consumidos, compra e preparo de alimentos, educação alimentar etc.
8	Trabalho	o mercado de trabalho, o homem e a mulher no trabalho, profissões etc.
9	Educação	acesso à educação, educação formal e informal formal em diferentes níveis, leitura, alfabetização etc.
10	Lazer e turismo	diversões, passeios, esportes, brincadeiras, viagens turísticas etc.
11	Artes e eventos	música, cinema, exposições, shows, concertos, dança etc.
12	Meios de comunicação e de transporte	telefonia, internet, rádio, televisão, jornais, revistas, correspondência, transporte público, transporte privado, rodovias, ferrovias, hidrovias etc.
13	Economia e negócios	empresas, investimentos, lucro, despesas, crédito, inflação, salário, dinheiro, economia doméstica, compras e vendas etc.
14	Ciência e tecnologia	desenvolvimento científico e tecnológico, novas descobertas e invenções etc.

Fonte: LIMA (2008, p. 85-87 – adaptado)

No Quadro 2, os quarenta elementos provocadores estão descritos, considerando o semestre da aplicação, número de identificação, título e tema.

QUADRO 2 - LEVANTAMENTO DOS ELEMENTOS PROVOCADORES (EP)

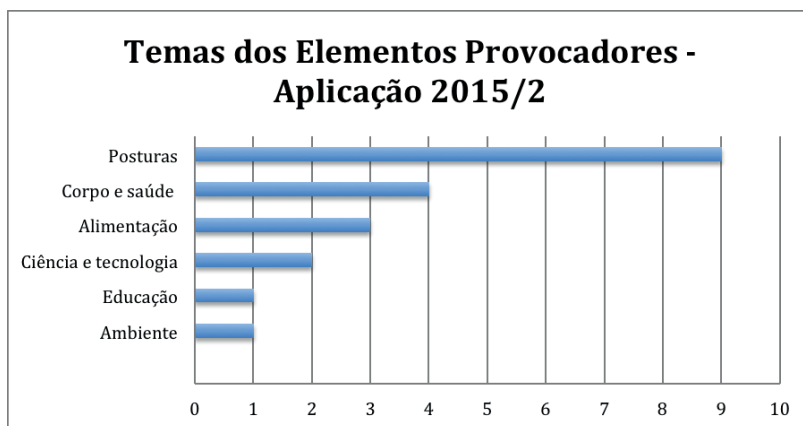
APLICAÇÃO	EP	TÍTULO DO ELEMENTO PROVOCADOR	TEMA (LIMA, 2008)
2015/2	1	A potência da acupuntura	Ciência e tecnologia
	2	Alimentos orgânicos	Alimentação
	3	Estação calor	Ambiente
	4	Conversar com estranhos	Posturas
	5	Envelhecer bem	Corpo e saúde
	6	Facebook	Posturas
	7	Vida próxima da natureza	Posturas
	8	Fumantes	Posturas
	9	Aulas show de bola	Educação

	10	Inovação e história	Ciência e tecnologia
	11	Felicidade e saúde	Corpo e saúde
	12	Whatsapp	Posturas
	13	Pegadinhas da dieta	Alimentação
	14	Saúde do viajante	Corpo e saúde
	15	Seja generoso no trabalho	Posturas
	16	O que pensam os animais	Posturas
	17	Supercafé	Alimentação
	18	Transforme distância em movimento	Posturas
	19	A vida ferveilha aos 70	Corpo e saúde
	20	Um pouco de disciplina cai bem	Posturas
	1	Em um futuro próximo	Meios de comunicação e de transporte
	2	As chaves para o equilíbrio	Corpo e saúde
	3	Aprenda com seus medos	Posturas
	4	Cada um na sua	Ciência e tecnologia
	5	Casa em ordem, coração tranquilo	Posturas
	6	Conquiste sua liberdade	Posturas
	7	Crianças mais felizes	Posturas
	8	De bem com o trabalho	Posturas
	9	O que é estar nas nuvens para você?	Posturas
	10	Lugares para aprender	Educação
	11	O lado negro do facebook	Meios de comunicação e de transporte
	12	Lei antit fumo	Corpo e saúde
	13	Meninos e meninas	Posturas
	14	De que é feito o pensamento	Posturas
	15	Quem busca qualidade de vida não pode ficar parado	Corpo e saúde
	16	Quando o cansaço nos faz adoecer	Corpo e saúde
	17	Saiba viver com menos	Posturas
	18	Turismo num par de tênis	Lazer e turismo
	19	Segunda sem carne	Alimentação
	20	Cuide bem de você	Posturas

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

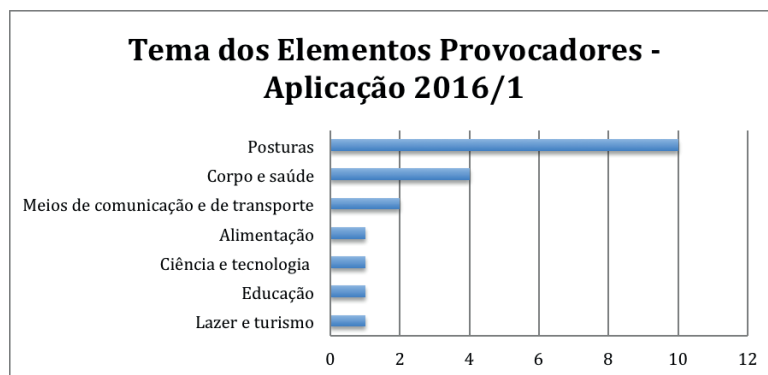
Posteriormente, passou-se à quantificação dos temas, ou seja, quantas vezes cada tema esteve presente nos elementos provocadores. É importante ressaltar que um elemento provocador pode estar inscrito em mais de um tema, sendo um principal e um secundário, nos termos de Lima (2008), a exemplo do EP no 6, de 2015/2 (“Facebook” – tema principal posturas e tema secundário meios de comunicação e transporte), e do no 1, de 2016/1 (“Em um futuro próximo” – tema principal meios de comunicação e transporte e tema secundário ciência e tecnologia), anexos. Para as discussões apresentadas neste artigo, levou-se em consideração apenas os temas principais. Os gráficos 1 e 2, portanto, mostram essa quantificação.

GRÁFICO 1 – QUANTIFICAÇÃO DOS TEMAS PRINCIPAIS DOS ELEMENTOS PROVOCADORES DA SEGUNDA APLICAÇÃO DE 2015.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

GRÁFICO 2 – QUANTIFICAÇÃO DOS TEMAS PRINCIPAIS DOS ELEMENTOS PROVOCADORES DA PRIMEIRA APLICAÇÃO DE 2016.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Nota-se, a partir desses gráficos, que os temas mais abordados nas aplicações 2015/2 e 2016/1 do exame são Posturas, Corpo e saúde e Alimentação. Essa tendência de enquadramento que os elaboradores deram para o tema Posturas pode levar o examinando a posicionar-se, mesmo que não seja uma escolha consciente dos elaboradores de itens da parte oral do Exame, em relação a suas próprias posturas para, assim, estabelecer uma conversa em que haja a comparação entre as culturas (nativa e alvo). Esse fato, de certa maneira, nos leva a questionar sobre a seleção dos três elementos escolhidos pelos avaliadores para servirem de input para a parte oral: deveria haver um critério que exigisse que apenas um EP fosse escolhido por tema? Isso poderia ajudar a manter, de alguma forma, um mesmo nível de dificuldade ao longo das diferentes edições, contribuindo, então, para a confiabilidade do exame?

Essa constatação, de certa forma, confirma o fato de que o tema Posturas é bastante utilizado no exame Celpe-Bras ao longo dos anos. Isso pode ser observado nos resultados das pesquisas de Lima (2008) e Ponciano e Longordo (2014). O primeiro pesquisador afirmou que os elementos provocadores

analisados se agruparam majoritariamente sob esse mesmo tema, mostrando ênfase em hábitos, comportamentos, sensações, sentimentos, valores e crenças do brasileiro, o que revela uma dimensão especial dada ao componente humano (LIMA, 2008, p. 123). Outros temas bastante frequentes são Corpo e saúde, Família e Trabalho.

Ponciano e Longordo (2014), por sua vez, concluíram que o tema Posturas também teve maior ocorrência nos elementos provocadores, tanto como tema principal quanto como secundário. Os outros temas mais frequentes foram Ambiente e Trabalho.

Quanto ao aspecto de mostrar um pouco do Brasil e sua cultura para o público estrangeiro, vê-se que, nas duas edições aqui consideradas, há poucas menções ao Brasil, como apresentado no Quadro 3, a seguir. Ao nosso ver, para que o público estrangeiro pudesse perceber, de maneira significativa, esses aspectos do Brasil que se deseja divulgar por meio do exame, deveria haver textos que trouxessem informações sobre o país e diversas facetas da sua cultura.

Por outro lado, retomando o que nos apresenta Mazetti (2008), os textos são selecionados, organizados e publicados visando à tentativa de representar o social e criar realidades e, nesse conjunto de ações, encontra-se o enquadramento como pano de fundo. Se o objetivo dos EPs é, conforme aponta Coura-Sobrinho (2014), atuar como motivadores da interação e promover compreensões dotadas de aspectos interculturais que possam ser discutidos durante a interlocução, fazemos o seguinte questionamento: o teste perderia suas qualidades se lançasse mão, por exemplo, de textos imagéticos extraídos de mídia estrangeira? No nosso entendimento, o que importa é a leitura cultural que se pode fazer do insumo e não o fato de ele ter brasilidade por si só, já que espera que haja discussões interculturais na interação.

QUADRO 3 – MENÇÕES FEITAS AO BRASIL E AO EXTERIOR NOS EPs

NÚMERO E EDIÇÃO DO EP	TÍTULO	MENÇÕES (DIRETAS E INDIRETAS)	TEMA (LIMA, 2008)
MENÇÕES FEITAS AO BRASIL			
13 (2015/2)	Pegadinhas da dieta	Prato básico brasileiro (arroz e feijão)	Alimentação
14 (2015/2)	Saúde do viajante	Logotipo do Governo Federal	Corpo e saúde
17 (2015/2)	Supercafé	"A economia brasileira já faz isso há séculos" Logotipo do Governo Federal	Alimentação
12 (2016/1)	Lei antit fumo	Bandeira nacional "coloca o Brasil em um patamar que muitos países não alcançaram"	Corpo e saúde
18 (2016/1)	Turismo num par de tênis	"a corrida de rua caiu de vez no gosto dos brasileiros"	Lazer e turismo
MENÇÕES FEITAS AO EXTERIOR			
1 (2015/2)	Em um futuro próximo	"pesquisas realizadas por algumas das mais importantes universidades so mundo"	Meios de comunicação e de transporte
4 (2015/2)	Cada um na sua	"segundo pesquisadores da Universidade de Chicago Booth School of Business"	Ciência e tecnologia

Fonte: Elaborado pelos autores, 2017.

Vê-se que há várias menções diretas ou indiretas ao Brasil em textos que se enquadram nas temáticas de Alimentação, Corpo e saúde e Lazer e turismo. Porém, quando o assunto tem a ver com ciência, tecnologia e pesquisa, são trazidas vozes mais bem representadas mundialmente, como se vê no caso dos EPs 1 e 4 de 2015/2, em que são citadas universidades mundialmente reconhecidas para tratar desses temas. Isso corrobora os resultados de Cota

(2013) de acordo com quem textos utilizados no exame mostram que o Brasil não possui autorização e acesso discursivo quando o assunto é ciência e tecnologia.

Do mesmo modo, Agossa (2017) que, em sua pesquisa, considerou tanto os textos (vídeo, áudio e textos escritos) utilizados na parte escrita quanto os EPs da parte oral, concluiu que são poucos os textos que trazem informações sobre o Brasil como país que faz ciência e tecnologia, ao longo das edições do exame. Isso deixa ver que essa tendência de enquadramento no Celpe-Bras pode revelar a realidade socioeconômica e cultural do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa de doutorado realizada por Lima (2008), em que foram analisados elementos provocadores dos anos 2000 a 2007, da pesquisa realizada por Ponciano e Longordo (2014), em que foram analisados EP do ano de 2013, e deste artigo, cujo corpus é composto por material de duas aplicações (2015/2 e 2016/1), nota-se que, ao longo dos anos, o tema “posturas” vem sendo majoritariamente utilizado.

Esse enquadramento temático pode servir de base para diversas ações, quais sejam: a melhor preparação de examinandos, seja por meio de estudo próprio ou em cursos preparatórios; a formação de professores para o ensino da língua portuguesa com foco na preparação para o exame Celpe-Bras; a capacitação de aplicadores do exame, tendo em vista que a escolha do elemento provocador e a condução da entrevista/conversa podem interferir diretamente no desempenho do examinando, e a capacitação para elaboração do material que comporá a prova. Quanto à capacitação, Lima (2008) faz uma consideração importante sobre o processo de elaboração da prova.

Nesse processo de seleção, adaptação e articulação de textos, os elaboradores das tarefas do Exame atuam direcionados por suas perspectivas profissionais e suas óticas individuais, inscritos no contexto cultural, político e social em que se situam. Cada texto que selecio-

nam, plasmado em determinado gênero, com predomínio de determinado tipo e configurando determinado discurso, tem a propriedade de refletir, em alguma medida, o contexto em que se inscreve e de simultaneamente constituir um instrumento de legitimação desse contexto (LIMA, 2008, p. 67).

Portanto, percebe-se que a questão do enquadramento temático nos elementos provocadores do exame Celpe-Bras pode ser um fator relevante no desenrolar da interação da parte oral e, com isso, ter consequência no desempenho dos examinandos, tendo em vista que os discursos presentes nos materiais, tanto a partir de elementos verbais quanto de não verbais, são o que norteiam toda a prova.

Retomando o que aponta Emediato (2013), constrói-se a argumentação e direciona-se o olhar do leitor com o auxílio de diferentes formas de enquadramento. Dessa maneira e, a partir das discussões levantadas neste artigo, somos levados a questionar os usos feitos dos textos multimodais retirados, em sua maioria, da mídia brasileira. Fala-se em conhecimento da cultura brasileira por parte dos examinandos para uma boa interpretação dos textos e um bom desempenho. Mas as perguntas que surgem são: que cultura é essa, a que se tem que conhecer para se dar bem no exame? Que tipo de relação existe entre a interpretação desses textos, do ponto de vista cultural, e o desempenho dos examinandos? O uso de textos provenientes de media estrangeiras pode interferir no desempenho dos examinandos? Espera-se que essas indagações possam nortear pesquisas futuras sobre o tema.

REFERÊNCIAS

AGOSSA, Mahulikplimi Obed Brice. *O exame Celpe-Bras como instrumento de divulgação da cultura brasileira: percepções de candidatos*. 2017. Dissertação de mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerias, Belo Horizonte, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Guia do participante*. Brasília-DF, 2013. Disponível em http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras_caderno_provas_comentadas.pdf Acesso em: 03 nov 2014.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008, 249 p.

COSTA, Augusto da Silva. A composição das imagens dos elementos provocadores e a interação na parte oral do Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 87-95.

COTA, A. A. *Inter-ação, representação e identificação do Brasil em textos escritos do exame Celpe-Bras*. 2013. 150 p. Dissertação de mestrado Universidade de Brasília, Brasília.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo. *The face to face interaction to evaluate the oral Portuguese language proficiency*. International Association for Educational Assessment. Singapore, 40th Annual Conference (2014). Disponível em <http://www.iaea.info/papers.aspx?id=82> Acesso em mar 2015.

EMEDIATO, Wander. A construção da opinião na mídia: argumentação e dimensão argumentativa. In: EMEDIATO, Wander (Org.). *A construção da opinião na mídia*. Belo Horizonte: NAD-UFMG, 2013, p. 69-103.

LIMA, Ronaldo Amorim. *Representações do Brasil em textos do exame Celpe-Bras*. 2008. 167 f. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

MAZETTI, Henrique. Mídia e questionamento do poder: três abordagens teóricas. In: COUTINHO, Eduardo et al. (Orgs.) *Mídia e poder*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2008.

PONCIANO, Leila; LONGORDO, Monique. Representações da cultura brasileira nos elementos provocadores do Celpe-Bras de 2013. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 69-86.

ANEXOS

2015/2 **Celpe Bras** Interação Face a Face
 Elemento Provocador 6 **INEP**

Facebook

Estão falando mal de você no Facebook.
 As redes sociais levam as fofocas e os vexames do trabalho para o ambiente público. Uma em cada três pessoas já foi vítima de agressões virtuais. Como lidar com elas?

DIÁLOGO
 QUEM É
 Quem é ofendido
 em programas
 de mensagens
 instantâneas fica
 registrada para
 sua fofoca.

RÓTULO
 Grupos criados
 em redes sociais
 são instrumento
 para assédio
 emocional
 em colegas.

TIPO
 Cenas vestidas de um colega
 de trabalho podem ser
 disseminadas pelo YouTube.

TODOS
CONTRA UM
 Celpe funciona em
 todos os idiomas.
 Interaja com funcionários.

PÚBLICO
 Todos
 registrados
 em redes
 sociais podem
 acessar
 informações
 pessoais.

Disponível em: <http://opoca.globo.com>. Acesso em: 10 Jun. 2014. [adaptado].

cespe **Cebraspe**

2016/1 **Celpe Bras** Interação Face a Face
 Elemento Provocador 1 **INEP**

Em um futuro próximo



1 - Será possível recarregar o celular apenas uma vez por semana
 2 - A bateria do celular poderá ser recarregada por meio de um fogão ou com as mãos
 3 - Vídeos gravados com o celular poderão ser vistos com óculos de realidade virtual
 4 - O celular funcionará como um estereoscópio
 5 - O celular indicará o melhor caminho para cadeirantes

Disponível em: <http://revistaqilico.globo.com>. Acesso em: 26 Jun. 2016. [adaptado].



AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL NO CELPE-BRAS: UM ESTUDO SOBRE O PAPEL DO ENTREVISTADOR¹

Izabel Cristina Silva Diniz²

1. INTRODUÇÃO

A avaliação de proficiência oral, quer seja em ambiente escolar ou em testes de proficiência, tem recebido pouco destaque ao longo dos anos. No caso do Brasil, por se tratar de uma realidade relativamente recente, existem poucas pesquisas na área de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira (DELL'ISOLA, 2003; FURTOSO, 2011; SCHOFFEN, 2003 e 2009).

Diante disso, interesse-me por (i) investigar o papel do entrevistador na interação face a face de uma aplicação do Celpe-Bras, dando enfoque à atuação e às atitudes desse avaliador, e (ii) verificar quais usos são dados aos elementos provocadores durante a parte oral do exame.

O Celpe-Bras (Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) foi instituído em 1994 pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), sendo a primeira aplicação do exame realizada em 1998. Conforme o Manual do Examinando e o Guia do Participante (BRASIL, 2012 e 2013), o referido exame não visa a avaliar a aprendizagem do candidato adquirida em cursos de língua específicos ou em cursos preparatórios, mas, sobretudo, avaliar o desempenho do examinando na língua portuguesa independentemente de como essa língua foi adquirida. Trata-se, portanto, de um teste de desempenho e não de rendimento.

¹ Pesquisa apresentada na II Mostra de Trabalhos em PLE do CEFET-MG, em 23/1/2015.

² E-mail: izabel.diniz@hotmail.com

O exame é dividido em duas partes: parte escrita e parte oral. A parte escrita, realizada de forma coletiva, é composta por quatro tarefas³ comunicativas que integram compreensão (oral e escrita) e produção escrita, com duração máxima de 3h. Já a parte oral, realizada individualmente, consiste em uma interação face a face realizada com o candidato, com duração de 20 minutos (BRASIL, 2012).

Esse exame de natureza comunicativa busca avaliar a capacidade de uso da língua por meio do desempenho do examinado em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Entendendo língua como indissociável de cultura, a concepção de linguagem que fundamenta o Celpe-Bras é: “ação conjunta de participantes com um propósito social” (BRASIL, 2012, p. 4).

Tal exame certifica quatro níveis de proficiência, a saber: intermediário, intermediário avançado, superior e superior avançado, sendo o desempenho avaliado de forma global.

Segundo o Manual do Examinado e o Guia do Participante (BRASIL, 2012 e 2013), o objetivo da interação face a face é avaliar a produção oral do examinado. Para tanto, na parte oral, utilizam-se informações fornecidas pelos candidatos no questionário de inscrição *online* e também alguns textos, propostos pela equipe de elaboradores do exame Celpe-Bras, os quais têm por objetivo provocar a comunicação entre os sujeitos envolvidos (examinando e entrevistador-avaliador). Esses textos são denominados elemento provocador (EP). Cito como exemplos: fotografias, gráficos, histórias em quadrinhos, capas de revistas, textos publicitários etc (BRASIL, 2012 e 2013).

Para cada interação face a face são utilizados três elementos provocadores sobre os quais o examinando é convidado a falar. A escolha do EP é realizada pela dupla de avaliadores (um entrevistador e um observador), ambos capacitados pelo Inep⁴. Segundo Furtoso (2011, p. 22), o objetivo do EP

³ Tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social (BRASIL, 2012).

⁴ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira responsável pela ges-

é compor um quadro geral sobre o tópico principal do elemento, de modo que o conjunto leve o candidato a explorar as visões apresentadas nos textos, demonstrando, assim, seu nível de compreensão escrita da língua portuguesa, e também, a expressar seu ponto de vista e conhecimento sobre o assunto em discussão.

De modo geral, a interação face a face deve ser encaminhada conforme as quatro etapas que se seguem: 1) entrevista sobre assuntos de interesse pessoal do candidato, 2) leitura silenciosa do elemento provocador com duração de até um minuto, 3) primeira pergunta feita pelo entrevistador verificando a compreensão global do tema abordado no elemento provocador e 4) conjunto de perguntas sobre os elementos provocadores de modo a dar continuidade à interação (BRASIL, 2013).

Para cada EP⁵ são disponibilizados roteiros de perguntas para a condução da interação face a face. O conjunto de perguntas segue um padrão constituído de três etapas (ver exemplo na seção 3). A primeira etapa caracteriza-se pela instrução que o entrevistador deve dar ao examinado. A segunda trata-se de uma pergunta mais geral de compreensão. Já na terceira são fornecidas perguntas por meio das quais se solicita ao examinando que se posicione sobre o assunto abordado.

Diante do exposto, percebe-se que avaliar a proficiência oral não consiste em tarefa fácil, pois como afirmam Schoffen (2009) e Scaramucci (2000), um teste dessa natureza trabalha com a língua enquanto instrumento e, ao mesmo tempo, objeto. Isso significa que os exames de proficiência têm por objetivo medir a capacidade de uso de uma determinada língua a partir dessa mesma língua.

tão do exame Celpe-Bras, desde 2009.

⁵A cada edição do exame são elaborados pela Comissão Técnica do Celpe-Bras até 20 EPs.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em relação à avaliação de proficiência, os conceitos de validade e confiabilidade assumem destaque. Brown (2005) atesta que a validade para a entrevista oral deriva da natureza comunicativa proporcionada pela interação face a face. Ao passo que garantir as mesmas condições de avaliação a todos os candidatos torna o teste mais confiável. Dessa forma, entende-se validade sempre aliada à confiabilidade e vice-versa uma vez que a confiabilidade é condição para validade de um teste.

Um teste configura-se como válido por medir o que se propõe medir (HUGHES, 2006). Assim, por exemplo, um exame que propõe avaliar a pronúncia dos candidatos necessariamente será baseado em atividades que privilegiem aspectos fonéticos da língua. Messick (1989, apud SCARAMUCCI, 2009) compreende que um teste válido é aquele que apresenta um conjunto de evidências convergentes. Diante disso, o conceito mais amplo de validade inclui: validade de construto, validade de conteúdo, validade de face e outras (SCHOFFEN, 2009; HUGHES, 2006). O termo construto, mais usual atualmente, foi explicado por Cronbach e Meehl, em 1995, como alternativa para o conceito de validade, uma vez que os autores argumentam que não existe um teste válido, mas interpretações significativas, ou seja, “Há claro reconhecimento de que a validade (...) é uma questão de julgamento” (apud MCNAMARA e ROEVERS, 2006, p.10). Os mesmos autores defendem que as consequências e os impactos de um instrumento de avaliação não são responsabilidade do elaborador, mas principalmente de uma política educacional e social.

A confiabilidade, por sua vez, reside em anular os efeitos na avaliação dos fatores externos, fazendo com que a habilidade linguística do candidato seja avaliada de maneira uniforme (HUGHES, 2006; SCHOFFEN, 2009). Existem vários fatores que podem interferir no desempenho do candidato durante um teste e, assim, provocar equívocos na avaliação da habilidade linguística comunicativa. Dentre esses fatores, tem-se barulho, cansaço, domínio de de-

terminados tópicos discursivos e nível de conhecimento da situação de avaliação. Por essa razão, concordo com Schoffen (2003) quando afirma que há uma necessidade de investir na formação e no constante treinamento dos examinadores. Sobre isso, Brown (2005) afirma que para aumentar a confiabilidade, em contextos de testes formais, há uma tentativa de assegurar a padronização das técnicas dos entrevistadores através do uso de um roteiro ou esboço, ou ainda, pelo treinamento dos avaliadores.

Em contexto nacional, alguns estudos têm explorado o conceito de confiabilidade e validade no exame Celpe-Bras. Nessa perspectiva, Sakamori (2006) caracterizou a atuação de entrevistadores do Celpe-Bras por meio de dois estilos: colaborativo e não colaborativo. Essa pesquisadora fez relevantes apontamentos sobre esses dois estilos e discute sobre o modo como estes podem implicar relação de maior ou menor validade e confiabilidade de um exame. Como resultado de seus estudos, a referida autora propõe a descrição apresentada resumidamente no quadro que se segue:

QUADRO1 – ESTILOS COLABORATIVO E NÃO COLABORATIVO

ESTILO COLABORATIVO	ESTILO NÃO COLABORATIVO
Entrevistador, além de perguntador, faz comentários, deixando a interação menos assimétrica.	Entrevistador age apenas como perguntador, sem envolvimento com o candidato.
Faz perguntas claras e diretas	Faz perguntas longas e confusas.
Não interrompe a interação para pedir esclarecimento de vocabulário.	Interrompe a interação para esclarecimento de vocabulário (atitude mais condizente com a de professor e não de avaliador).
Explica, de forma direta, uma expressão não entendida para candidato com nível mais baixo de proficiência.	Explica de forma indireta (por meio de sugestões), uma expressão não entendida para candidato com nível mais alto de proficiência.
Faz perguntas adicionais para candidatos que têm dificuldade de interagir.	Faz perguntas adicionais para candidatos que não têm dificuldades de interagir.
Faz perguntas que não induzam às respostas que os entrevistadores querem ouvir.	Faz perguntas que induzam às respostas que os entrevistadores querem ouvir.
Faz perguntas com o intuito de provocar reflexão no candidato.	Faz perguntas com o intuito de impor uma opinião ao candidato.

Faz retomadas para esclarecimentos sobre o que o candidato disse.	Faz retomadas desnecessárias sobre algo que o candidato já disse.
Reconhece quando o candidato não quer responder à pergunta e muda de tópico.	Insiste para que o candidato responda à pergunta.
Consegue manter a interação independente de qual seja o nível do candidato.	Não consegue manter a interação em relação a candidatos com nível de proficiência mais baixo.

Fonte: Sakamori (2006, p. 108).

Vale destacar que, em situação de avaliação, os papéis entre os participantes já estão preestabelecidos:

- a) ENTREVISTADOR: conduzir a interação, sabendo dos tópicos que serão desenvolvidos com a intenção de coletar amostras significativas do examinando;
- b) EXAMINANDO: responder às perguntas e desenvolver os tópicos propostos.

Em outras palavras, o papel do entrevistador é se tornar um especialista no envio de estímulos, de modo que o entrevistado ao responder possa tornar-se falante daquela língua (JOHNSON, 2000, p. 219, apud BOTTURA, 2014, p. 48). Tal visão corrobora o estilo colaborativo proposto por Sakamori (2006) como mais adequado à situação de avaliação de proficiência oral, pois o envio de estímulo, a meu ver, depende de uma atuação mais colaborativa possível.

Pode-se afirmar, conforme perspectiva histórica (SCHOFFEN, 2009 e MCNAMARA, 1997), que a avaliação em língua estrangeira tem passado por significativas alterações em decorrência dos avanços teóricos proporcionados pela ciência linguística. Afinal, o que se entende por avaliação e proficiência está diretamente relacionado à concepção de língua adotada pelos agentes envolvidos nesse processo.

3. METODOLOGIA

Esta investigação de caráter exploratório trata-se de um estudo de três casos. Por essa razão não pretendo fazer generalizações nem propor no-

vos conceitos no campo da Linguística Aplicada. Ao contrário disso, o trabalho que ora se apresenta busca provocar reflexão, principalmente por parte dos profissionais da linguagem, sobre avaliação de proficiência oral em português língua estrangeira.

Assim, para este estudo, foram selecionadas três entrevistas⁶ realizadas durante a aplicação do exame Celpe-Bras em abril de 2011. Além das entrevistas, o corpus desta pesquisa é constituído pelos elementos provocadores 13/2011 e 14/2011, bem como seus respectivos roteiros de interação face a face. As interações face a face selecionadas foram realizadas nos seguintes postos de aplicação: Ibraco-Bogotá, Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Brasil (UFRGS) e Pequim-China. Em Bogotá, o examinado é um engenheiro colombiano, em Porto Alegre (UFRGS), a entrevistada é uma estudante de intercâmbio chinesa e, por fim, em Pequim, o participante da avaliação oral é um estudante universitário chinês. Nesse contexto, os entrevistadores são três brasileiros credenciados pelo Inep e residentes nos países onde ocorreu a aplicação do referido exame.

A escolha dessas entrevistas deve-se por duas razões exclusivamente: primeira, por terem sido realizadas por avaliadores diferentes; e segunda, pelo fato de dois elementos provocadores serem comuns às três entrevistas (EP 13 e 14). Em outras palavras, os três entrevistadores trabalharam com os mesmos elementos provocadores da interação. Assim, espera-se que diante das mesmas condições de trabalho eles tenham desempenho semelhante (o que atestaria a validade e a confiabilidade da avaliação investigada).

Para alcançar os objetivos descritos anteriormente, as entrevistas foram transcodificadas⁷ parcialmente sem preocupação com a representação fonética, já que este trabalho não tem por objetivo discutir questões relacionadas à pronúncia. Dessa forma, manteve-se a ortografia padrão nos excertos

⁶ Este estudo considera entrevista como sinônimo de interação. O Celpe-Bras não faz uso dessa terminologia. Segundo o Manual do Examinando, a parte oral constitui-se de uma conversa. (BRASIL, 2012).

⁷ Passagem do sonoro para o gráfico, segundo Marcuschi (2001, p. 52).

das entrevistas que exemplificam a análise.

Tal transcrição possibilitou a comparação da atuação de cada entrevistador com base nos estilos colaborativos e não colaborativos propostos por Sakamori (2006). Ademais, foi possível verificar quais usos os avaliadores dão aos elementos provocadores. Em seguida apresento os elementos provocadores⁸ 13/2011 e 14/2011 e os roteiros sugeridos para a interação:

IMAGEM 1 – ELEMENTO PROVOCADOR 13/2011.

The image is a promotional graphic for 'Elemento Provocador 13'. At the top, there is a blue banner with the 'Celppe Bras 2011/1' logo on the left and the text 'Interação Face a Face' on the right. Below this is a green banner with 'Elemento Provocador 13' on the left and the 'INEP Ministério da Educação' logo on the right. The main part of the image shows a group of about ten young people, mostly women, dressed in winter coats and hats, standing in a snowy field in front of a large, multi-story brick building with classical architectural features like columns. The scene is set in winter, with snow on the ground and bare trees. Overlaid on the bottom right of the image is a text box with the heading 'Comportamento' and the main title 'O MELHOR MOMENTO PARA ESTUDAR NO EXTERIOR'. Below the title, it says 'Mais de 200 mil brasileiros de todas as idades devem deixar o País em busca de educação em escolas estrangeiras este ano. Com o real forte, o caminho está aberto para aspirações de todos os gostos e bolsos' and 'Claudia Arellano e João Leão'. On the bottom left, there is a small text block starting with 'MAYVIM' and 'VERDE-AMARELA'.

Fonte: Celppe-Bras, 2011.

⁸Fonte: Acervo Celppe-Bras (ver Referências).

ROTEIRO 1 – ROTEIRO DE INTERAÇÃO FACE A FACE ELEMENTO PROVOCADOR 13/2011.



ELEMENTO PROVOCADOR 13

Estudo no Exterior

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando: Por favor, leia este texto e observe a imagem. (O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando: Comente a expressão “Harvard verde-amarela”

Etapa 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Na sua opinião, existe um melhor momento para se estudar no exterior?
 2. Quais são as vantagens de fazer parte dos estudos em outro país?
 3. Cite dois motivos que levam as pessoas a fazerem uma parte de seus estudos em outro país. Justifique.
 4. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades que as pessoas enfrentam quando vão estudar em outro país?
 5. No seu país, que tipos de incentivos existem para se estudar em outro país?
 6. Você acha que esse tipo de experiência ajuda na educação geral das pessoas?
- Comente.

Fonte: Celpe-Bras, 2011.

IMAGEM 2 – ELEMENTO PROVOCADOR 14/2011.

Celpe-Bras
2011/1

Interação Face a Face

Elemento Provocador 14

INEP Ministério da Educação

**É FALANDO QUE
A GENTE SE ENTENDE**

Você já parou para pensar que estamos conversando menos uns com os outros? Descubra o poder que um bom bate-papo tem em todos os campos da sua vida. Falou?

Fonte: Celpe-Bras, 2011.

ROTEIRO 2 – ROTEIRO DE INTERAÇÃO FACE A FACE ELEMENTO PROVOCADOR 13/2011.



Roteiro de Interação Face a Face

ELEMENTO PROVOCADOR 14
É falando que a gente se entende

O material servirá como elemento provocador da interação face a face entre o aplicador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

Etapa 1

O aplicador diz ao examinando: Por favor, leia este texto e observe a imagem. (O examinando faz isso silenciosamente)

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, o aplicador pergunta ao examinando: O que você acha da afirmação “É falando que a gente se entende”?

Etapa 3

Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o aplicador faz perguntas como:

1. Descreva a imagem. Qual a sua relação com o texto escrito?
2. Você concorda que estamos falando menos uns com os outros? Por quê?
3. O texto fala do “poder de um bom bate-papo”. Qual seria esse poder?
4. Em seu ponto de vista, quais ambientes favorecem um bom bate-papo? E quais desfavorecem? Por quê?
5. O texto diz que “estamos conversando menos uns com os outros”. Quais seriam as consequências disso na vida das pessoas?
6. Em seu país, as pessoas valorizam um bom bate-papo? Fale um pouco sobre isso.

4. ANÁLISE DOS DADOS

As interações face a face que integram o *corpus* desta pesquisa, os examinandos envolvidos e os entrevistadores responsáveis pela aplicação do teste são assim identificados: I1 refere-se à interação realizada em Bogotá, C1 ao candidato e E1 ao entrevistador que a realizou; I2 diz respeito à interação realizada na UFRGS, C2 ao examinando e E2 ao avaliador; e I3 reporta-se à entrevista realizada na China, E3 ao entrevistador responsável e C3 ao candidato.

Dentre as três entrevistas selecionadas, duas ocorreram em ambiente calmo, tranquilo e sem ruído. Ao contrário dessas, a gravação em áudio da interação face a face I1, realizada em Bogotá, registrou intenso barulho oriundo do trânsito local. De tal modo que o E1 interrompe a fala do C1 para solicitar: *fala um pouquinho mais alto por favor... não estou te ouvindo*. Como é possível perceber, tal ruído interfere nas condições de aplicação do exame e por consequência na confiabilidade.

Outro fator que interfere na validade e confiabilidade do Celpe-Bras diz respeito à administração do tempo de exame. Cada uma das conversas investigadas constitui-se de quatro momentos. No primeiro tempo, o candidato passa por uma “espécie de entrevista”, na qual são abordadas questões pessoais e de interesses do examinando. Já nos outros três momentos subsequentes, é apresentado, a cada espaço de tempo, um EP, possibilitando, assim, a mudança de tópico discursivo (assunto) durante a interação. Dessa forma, tem-se, em cada teste, uma “entrevista” mais o uso de três EPs. Destaca-se que O Manual do Examinando (BRASIL, 2012) não determina quanto tempo será empregado em cada etapa da interação, apenas no Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2010) consta essa informação (cinco minutos para cada etapa). No caso das interações sob investigação, tem-se o registro do tempo calculado de forma cumulativa em cada etapa:

QUADRO2 – ADMINISTRAÇÃO DO TEMPO NA INTERAÇÃO FACE A FACE.

INTERAÇÃO	1ª PARTE	1º EP	2º EP	3º EP/ TOTAL
I1	4'35	9'36	14'36	20'02
I2	5'35	10'38	15'08	20'33
I3	0'59	5'06	10'36	19'21

Fonte: da autora.

De acordo com o quadro acima, o E3 apresentou maior dificuldades em administrar o tempo de cada etapa da conversa. Quanto a isso, o Manual do Examinando (BRASIL, 2012) somente afirma que a interação terá duração de 20 minutos. O que não ocorreu na I3, comprometendo, assim, a confiabilidade do exame. Além disso, conforme o Manual do Aplicador (BRASIL, 2010), cada etapa deveria ter aproximadamente cinco minutos, o que não se efetivou na interação conduzida pelo E3. A primeira parte teve um minuto de duração, enquanto que para o terceiro EP registram-se quase nove minutos. A etapa inicial é considerada de grande importância para a interação, uma vez que objetiva levar o candidato a se sentir mais à vontade com a situação de avaliação.

Apesar do ruído registrado na I1, o E1 mostrou-se colaborativo uma vez que fez comentários, deixando a interação menos assimétrica. Ele também faz perguntas claras e diretas. E não interrompeu a interação para pedir esclarecimento de vocabulário, ao contrário disso, fez algumas correções de forma indireta. O Exemplo1 demonstra a atuação colaborativa do E1:

EXEMPLO1 – ATUAÇÃO COLABORATIVA, EXCERTO I1.

E1 e quais são as dificuldades?

C1 as principais dificuldades es ter que biajar é conhecer otros ciudades que você possivelmente no gusté delas... bom no sé

E1(...) por exemplo seus amigos que foram para o Brasil passaram por alguma dificuldade ou não?

Fonte: Inep, 2011.

Diante da dificuldade do C1 de expressar uma resposta à pergunta “quais são as dificuldades?”, o E1 reelabora a pergunta com base em informações reveladas pelo candidato na primeira etapa da conversa, demonstrando, dessa maneira, uma atuação bastante colaborativa.

O E2 também manifestou uma atuação colaborativa permitindo que a interlocução ocorresse de forma mais natural possível. Isso significa que esse entrevistador não monopolizou a fala e, quando necessário, explicou, de forma direta, uma expressão não compreendida pelo candidato. Principalmente, e diferente dos demais entrevistadores, fez perguntas que não induziram a respostas que queria ouvir (por julgá-las mais adequadas). Esse avaliador fez perguntas com o intuito de provocar a reflexão do candidato e também retomadas para esclarecimentos sobre o que o candidato disse, como ilustra o Exemplo2:

EXEMPLO2 – ATUAÇÃO COLABORATIVA, EXCERTO 12.

E2 mas como assim? Você acha que aqui no ônibus quando as pessoas estão no ônibus elas conversam umas com as outras mesmo sem se conhecer?

C2 é

E2 é mesmo? ((risos))

C2 sim

E2 isso já aconteceu com você?

Fonte: Inep, 2011.

O E2 mostra-se bastante colaborativo. No trecho acima, ele faz a retomada de uma afirmação feita anteriormente pelo candidato e, com isso, mantém a conversa sobre o EP14/2011. Além disso, esse entrevistador reformula perguntas com base em informações fornecidas pelo C2 no início da interação.

O E3, por sua vez, apresentou uma postura predominantemente não colaborativa, sobretudo quando comparado com os entrevistadores E1 e E2. Esse entrevistador esteve muito preocupado com a pronúncia “correta” e tam-

bém em demarcar uma posição assimétrica entre ele, como detentor do saber, e o candidato, aprendiz. O E3 age apenas como questionador, sem envolvimento com o candidato. Fez perguntas longas e confusas, interrompe a interação para esclarecimento de vocabulário (atitude mais condizente com a de professor e não de avaliador). Ademais, fez perguntas que induziam às respostas que ele queria ouvir. Nesse caso, parece-me que o E3 tem projetado para si AS RESPOSTAS CORRETAS ou mais adequadas do seu ponto de vista, com base em sua leitura do EP, para as perguntas que realiza. Nessa perspectiva, o foco do entrevistador não é a interação, mas sim a pronúncia e o conteúdo da conversa em curso, contrariando, dessa forma, as informações vinculadas no Guia do Participante (BRASIL, 2013, p. 28), “importante lembrar que o entrevistador não avalia a opinião do examinando, mas sim sua capacidade de conversar sobre os temas abordados, contribuindo para a interação”. O Exemplo 3 estampa a atuação do E3.

EXEMPLO3 – ATUAÇÃO NÃO COLABORATIVA, EXCERTO 13.

E3 perfeito... e você acha que existe algum tipo de desvantagem em se estudar no estrangeiro?

C3 desvantagem hum... acho que... hum... na minha opinião... acho que... hum... uma solidade... acho que...

E3 a solidão você quer dizer

C3 sim hum ispenditura para estudar fora talvez é caro pra algumas famílias

E3 (...) ah você diz respeito as despesas o dispêndio né para ah... financiar o estudo no estrangeiro é muito alto portanto seria uma desvantagem

C3 [as dispensas.... o dispêndio... para

Fonte: Inep, 2011

Como se observa no exemplo3, o E3 interrompe o candidato para corrigir a pronúncia de algumas palavras. Esse entrevistador fez reformulações

constantes das respostas apresentadas pelo candidato, como, por exemplo: “*portanto uma outra desvantagem é a distância dos familiares e dos seus amigos*”. Assim, estabelece uma relação assimétrica e não colaborativa.

Quanto ao uso dos EPs, no Quadro2 temos como cada entrevistador fornece o comando de leitura do EP ao mesmo tempo em que o introduz na interação:

QUADRO3 – COMANDOS PARA LEITURA DOS EPs.

ROTEIRO	E1	E2	E3
EP13/2011 O aplicador diz ao examinando: Por favor, leia este texto e observe a imagem.	ENTÃO FALANDO ASSIM DE ESTUDO NO EXTERIOR VOCÊ TEM UM minuto para ler esse <u>elemento</u> que fala justamente sobre estudo no exterior ok?	TÁ ENTÃO NÓS VAMOS CONVERSAR UM POUQUINHO SOBRE ESSA FIGURA VOU TE PEDIR PRA DA uma lida uma olhada	OK... PERFEITO ((nome do candidato)) eu vou lhe mostrar ham... algumas imagens e você terá um minuto para observar essa imagem procurando correlacionar a foto a figura com o texto
EP14/2011 O aplicador diz ao examinando: Por favor, leia este texto e observe a imagem.	ENTÃO VAMOS MUDA DE <u>ELEMENTO</u> TÁ BEM? você tem aí um tempinho pra ler... também	TÁ ÓTIMO... ENTÃO TÁ NÓS vamos conversar um pouquinho agora sobre este outro	PERFEITO... AH observando agora ((nome do candidato)) essa segunda imagem assim como o texto contido nela

Fonte: da autora.

Os termos em negrito são utilizados pelos avaliadores para indicar aos examinandos o encerramento de um tópico (assunto) e a introdução de um novo elemento provocador, sendo mais recorrente o uso do termo “então”. Diante disso, pode-se afirmar que o EP é responsável pela mudança de tópico discursivo na interação face a face.

No Quadro 3 (acima) e no Quadro 5 (adiante), verifica-se que o E1 e o E2, respectivamente, usam a palavra elemento para referir-se ao texto entregue ao candidato. Observe que tal termo é técnico e restrito ao contexto do exame, pois diz respeito à denominação adotada para referir-se ao uso dado a determinados textos dentro do escopo do exame. Contudo isso não interfere

de forma negativa no desempenho do C1 e do C2. Vale ressaltar que no Manual do Examinado (BRASIL, 2012) consta a denominação EP, para um leitor atento o termo não é desconhecido.

Ainda sobre o mesmo avaliador, E1, este direciona a leitura do candidato por meio de suas orientações, quando afirma que o elemento provocador “fala justamente sobre estudo no exterior”. Já o E3, devido à preocupação com a formalidade, dá um comando detalhado e muito formal, o que parece desnecessário, pois solicitar a leitura do texto seria o suficiente. Ambos, nesse aspecto, demonstraram uma atuação não colaborativa, um por realizar “perguntas que induzam às respostas que os entrevistadores querem ouvir” (SAKAMORI, 2006) e outro pelo comando demasiadamente formal.

Pode-se verificar no quadro abaixo quais perguntas do roteiro de interação face a face foram realizadas pelos entrevistadores:

QUADRO4 – REFORMULAÇÃO DAS QUESTÕES PROPOSTAS NO ROTEIRO.

EP 13	E1	E2	E3
Comente a expressão “Harvard verde-amarela”	XXXXX	XXXXX	XXXXX
1. Na sua opinião, existe um melhor momento para se estudar no exterior?	XXXXX	XXXXX	XXXXX
2. Quais são as vantagens de fazer parte dos estudos em outro país?	e quais são as vantagens de poder estudar outras coisas de estudar no exterior?	hum rum na sua opinião quais são as vantagens e as desvantagens de fazer um intercâmbio?	XXXXX
3. Cite dois motivos que levam as pessoas a fazerem uma parte de seus estudos em outro país. Justifique.	XXXXX	XXXXX	XXXXX
4. Na sua opinião, quais são as maiores dificuldades que as pessoas enfrentam quando vão estudar em outro país?	e quais são as dificuldades? (...) por exemplo seus amigos que foram a são paulo passaram alguma dificuldade ou não?	hum rum na sua opinião quais são as vantagens e as desvantagens de fazer um intercâmbio?	perfeito você acha que existe algum tipo de desvantagem em se estudar no estrangeiro?

5. No seu país, que tipos de incentivos existem para se estudar em outro país?	na colômbia você falou de seus amigos você acha que isso é muito comum?	XXXXX	XXXXX
6. Você acha que esse tipo de experiência ajuda na educação geral das pessoas? Comente.	você acha que essas pessoas que estudam fora voltam com um diferencial em relação a experiência ou não?	XXXXX	XXXXX

Fonte: da autora.

O fato de os três entrevistadores optarem por não solicitar aos candidatos que comentassem a expressão “Harvard verde-amarela” indica uma percepção divergente entre elaboradores do roteiro e aplicadores do teste sobre o elemento provocador em questão. Parece que houve uma preocupação, por parte dos elaboradores, com a leitura pontual do referido EP, já para os entrevistadores o foco foi posto na compreensão geral do tema, exceto para o E3, que induziu o candidato a uma resposta, como se vê no Quadro 5 (a seguir).

A primeira pergunta feita pelos entrevistadores, em substituição à proposta no roteiro, verificando a compreensão do tema abordado no EP 13/2011, foi:

QUADRO5 – SUBSTITUIÇÃO DA QUESTÃO 1, ROTEIRO EP 13/2011.

ROTEIRO	E1	E2	E3
Comente a expressão “Harvard verde-amarela”	<i>fala pra mim aí o que você entendi deste elemento provocador o que ele tá fala pra gente</i>	<i>então gostaria que tu comentasse um pouquinho sobre o que tá falando esse elemento aí</i>	<i>((nome do candidato)) segundo sua opinião qual é a importância que há para um aluno de língua estrangeira estudar no exterior?</i>

Fonte: da autora.

No Quadro 6, pode-se verificar quais perguntas foram realizadas pelos entrevistadores durante a interação face a face.

QUADRO6 – REFORMULAÇÃO DE QUESTÕES PROPOSTAS NO ROTEIRO.

EP 14	E1	E2	E3
O que você acha da afirmação "É falando que a gente se entende"?	e o que você entendi dessa frase aí "é falando que a gente se entende"?	então que você achou dessa afirmação que traz aqui	XXXXX
1. Descreva a imagem. Qual a sua relação com o texto escrito?	XXXXX	XXXXX	XXXXX
2. Você concorda que estamos falando menos uns com os outros? Por quê?	e porque falta tempo? você concorda com isso ou não?	mais pois é e aí então aqui tá dizendo que as pessoas hoje em dia tem conversando cada vez menos umas com as outras do que tu acha que isso tá falando assim de que tipo de conversa eles estão referindo?... .. ou porque que você acha que isso está acontecendo?	XXXXX
3. O texto fala do "poder de um bom bate-papo". Qual seria esse poder?	XXXXX	XXXXX	XXXXX
4. Em seu ponto de vista, quais ambientes favorecem um bom bate-papo? E quais desfavorecem? Por quê?	e você falou da importância qual é o problema de ter uma falta de comunicação com as pessoas aí com relação ah aos bate papos as conversas quando você não consegui falar qual é/ quais são os problemas?	e você prefere conversar com seus amigos pela internet assim chats online ou você prefere conversar pessoalmente?	XXXXX
5. O texto diz que "estamos conversando menos uns com os outros". Quais seriam as consequências disso na vida das pessoas?	e como mudar isso? como mudar isso? como mudar esta situação?	XXXXX	né então está dito aí "é falando que a gente se entendi" é falando que a gente se entendi ora se as pessoas não se falam qual é a consequência? se elas não conversam com tanta frequência né como conversavam antigamente que isso pode causar?

6. Em seu país, as pessoas valorizam um bom bate-papo? Fale um pouco sobre isso.	e como que é a relação com a comunicação com seus amigos geralmente ela é pessoal ou ela é por meios eletrônicos?	mas por exemplo se eu fosse pra china né dentro de um ônibus com um estereótipo de alguém que é bem diferente né de lá você acha que ninguém conversaria comigo?	você conversa muito com seus amigos? Sobre o que você conversa com seus amigos?
--	---	--	--

Fonte: da autora.

Diferentemente do ocorrido com o EP13/2011, como se observa no Quadro 6, a primeira pergunta, destinada à compreensão geral do tema, foi realizada pelos entrevistadores conforme proposta no roteiro. Contudo, nenhum deles explorou a imagem (duas xícaras de café) vinculada à frase “É falando que a gente se entende”, mesmo sendo indicada pelo roteiro tal possibilidade. A imagem das xícaras de café, a meu ver, contribuiu pouco para a compreensão dessa expressão. Aliás, para compreender tal imagem seria necessário conhecer muito bem a referida frase, que apresenta uma grande carga cultural, exigindo, assim, esforço do candidato para sua leitura. Parece-me que diante da dificuldade dos candidatos, os aplicadores do exame optaram por não explorar a imagem. O que revela uma atitude colaborativa, uma vez que o entrevistador deve, segundo Sakamori (2006), manter a interação independente de qual seja o nível do candidato.

Em relação à primeira pergunta do roteiro, o E3 não a realiza, porque o candidato o questiona

EXEMPLO4 – ATUAÇÃO NÃO COLABORATIVA, EXCERTO I3.

C3 não entendi direito parece o texto o quê é
E3 (...) ah bate papo seria conversa
C3 sim, o quê é menos uns com os outros?
E3 ah o texto está a indicar que cada vez é mais comum as pessoas não conversarem umas com as outras
C3 hum

Fonte: Inep, 2011

Em um primeiro momento, esse entrevistador apresenta uma atitude colaborativa, buscando explicar o termo “bate-papo”. No entanto, essa não era a dúvida do candidato, que, na verdade, não compreende “uns com os outros”. E3, por sua vez, após ser questionado pelo examinando, não explica a referida expressão e acaba respondendo a primeira questão proposta pelo roteiro. Dessa forma, mais uma vez, ele é pouco colaborativo, já que o candidato continua sem compreender o texto.

Também é possível perceber, pela leitura do Quadro 6, que os entrevistadores E1 e E2 foram mais colaborativos reformulando as questões de forma que os candidatos pudessem compreendê-las e, assim, participar da interação. Já o E3, das sete perguntas propostas no roteiro, dirige ao candidato somente duas. A reformulação da questão cinco, feita por esse examinador, traz as afirmações de que quando as pessoas não se falam há consequências. Todavia, não é exatamente isso que a questão do roteiro propõe. Ademais, a pergunta apresenta-se extensa e inexata. Já a última questão reformulada contribui pouco para a interação, divergindo da questão oficial registrada no roteiro. Ainda sobre a mesma questão, observa-se também que as perguntas na ordem em que foram realizadas impõe a continuidade do assunto e induz a uma resposta afirmativa por parte do examinado.

Como demonstrado ao longo dessa seção, os fatos que interferem na confiabilidade e na validade do exame em foco são: rumor, administração do tempo previsto para cada etapa da entrevista, e o fato de os aplicadores do exame responsáveis pela interação serem mais ou menos colaborativos. Também constatou-se que os textos denominados elementos provocadores são usados na interação face a face para introduzir novo tópico conversacional.

5. CONCLUSÃO

O papel do entrevistador, no exame Celpe-Bras, como demonstrado, pode variar de colaborativo a não colaborativo (nesse último caso, com ten-

dência a revisor da língua oral). A atuação colaborativa ou não, a meu ver, é influenciada pela visão de língua que o entrevistador tem e das crenças sobre o que seja avaliar proficiência. Uma visão de língua enquanto instrumento de comunicação pode levar o examinador a extremo rigor na avaliação da pronúncia, enquanto uma visão de língua como forma de interação não.

Diante disso, ainda insiste a pergunta: qual é o papel do entrevistador? Essencialmente manter um diálogo com o candidato, reformulando as questões propostas nos roteiros, para que ele demonstre aquilo que sabe fazer na língua alvo. Em outras palavras, ser o mais colaborativo possível com um falante de português em situação de avaliação. Para tanto, deve, além de outras atitudes, administrar, juntamente com o avaliador-observador, o tempo da entrevista de acordo com as orientações da equipe de elaboração do exame, sem desconsiderar a importância da primeira parte do teste. Isso porque, como demonstrado, as informações fornecidas nesse momento poderão ser utilizadas para facilitar a interação. Ademais, o avaliador-entrevistador deve ter clara para si a concepção de língua e o construto assumido pelo Celpe-Bras. Dito dessa forma pode parecer uma tarefa simples, no entanto, o comportamento do entrevistador tem relação direta com as crenças do que seja avaliar, os papéis sociais assumidos pelos participantes, além da visão de língua adotada por ele, como já dito.

É necessário ao entrevistador reconhecer seu papel de colaborador durante a interação, evitando assim ações desfavoráveis ao desenvolvimento da conversa com o candidato, como, por exemplo, interromper o examinando constantemente e/ou manter o turno de fala por longo tempo durante a realização do exame.

Os dados atestam que o EP é usado para introduzir o assunto, em consequência disso, mudar o tópico discursivo. Como se demonstrou, o roteiro não é seguido literalmente, sendo que o entrevistador colaborativo, muitas vezes, faz uso das informações fornecidas pelos candidatos durante a primeira etapa da interação para reformular questões. Diante da atuação dos três entre-

vistadores investigados, surge uma dúvida quanto à adoção de um estilo mais formal ou não durante a interação, uma vez que houve uma gradação. O Manual do Examinando e o Guia do Candidato (BRASIL, 2012 e 2013) não estabelecem se a conversa deve ser formal ou informal, apenas afirma que se trata de uma interação mais próxima do real.

Para finalizar, sugiro incluir no quadro proposto por Sakamori (2006) como comportamento colaborativo: administrar o tempo de realização do exame, explorar a primeira etapa da interação, pois esta será responsável por facilitar a interação no momento de reformular questões e manter a interação.

REFERÊNCIAS

BOTTURA, Eleonora. *Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador na interação face a face*. Dissertação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas, 2014.

BRASIL, Celpe-Bras. *Manual do Examinado* (versão eletrônica simplificada). Brasília, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf>. Acesso em: 24 dez 2014.

BRASIL. *Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras 2010/2*. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2010-2>>. Acesso em: 16 nov. 2016.

BRASIL, Celpe-Bras. *Guia do participante* (tarefas comentadas que compõem a edição de abril de 2013 do exame.). Brasília, 2013. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2014/guia_participante_celpebras_caderno_provas_comentadas.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2014.

BRASIL. Celpe-Bras. *Acervo Celpe-Bras*. Edição 2011, 1ª aplicação. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>. Acesso em: 22 dez. 2014.

BROWN, Annie. *Interviewer Variability in Oral Proficiency Interviews* (language Testing and Evaluation). NY: Peter Lang, 2005.

DELL'ISOLA, Regina et al. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, nº 1, 2003. p. 153-164.

FURTOSO, Viviane. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. Tese em Linguística Aplicada, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Unesp. São José do Rio Preto, 2011.

HUGHES, Arthur. *Testing for language teachers*. Cambridge, 2003.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford University Press, 1979.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MCNAMARA, Tim. *Performance testing*. *Encyclopedia of language education. Language testing and assessment*. vol. 7, p.131-139. Kluwer Academic Publishers, 1997.

MCNAMARA, Tim; ROEVERS, C. Validity and the Social Dimension of Language Testing. In _____. *Language Testing: The Social Dimension*. Language Learning Research Club, University of Michigan, USA, 2006. p. 9-42.

SAKAMORI, Lieko. *A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras*. Dissertação em Linguística Aplicada, Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde. *Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais*. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (36): 11-22. Campinas: julho-dezembro de 2000.

_____. A avaliação da leitura do inglês como língua estrangeira e a validade de construto. *Caleidoscópio*, V. 7, No. 1, p. 30 – 48, jan/abr. 2009.

SCHOFFEN, Juliana. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. Tese em Linguística Aplicada, Instituto de Letras, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

_____. *Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras*. Dissertação em Linguística Aplicada, Instituto de Letras, UFRGS. Porto Alegre, 2003.

A AVALIAÇÃO DA PROFICIÊNCIA ORAL - VALIDADE E CONFIABILIDADE NA INTERAÇÃO ENTRE EXAMINADORES E EXAMINANDO

Cléber Lessa de Moura¹
Gláucio G. M. Fernandes²

INTRODUÇÃO

O exame para Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame reconhecido oficialmente pelo Governo Brasileiro podendo ser aceito, internacionalmente, em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação (PEC-G) e em programas de pós-graduação (PEC-PG), bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Segundo Scaramucci (2008, *apud* Ferreira 2014), o Celpe-Bras é um exame de grande importância já que decisões relevantes para a vida do examinando podem ser tomadas a partir do resultado final.

O exame foi instituído em 1994 e a sua primeira aplicação ocorreu em 1998 e contou com 127 candidatos e hoje o número de examinandos já ultrapassa 3.000. Além disso, conforme Coura-Sobrinho (2006, *apud* Ferreira 2014) é possível se candidatar ao Exame em diversos postos aplicadores no Brasil e no exterior.

Conforme o manual do candidato ao Exame Celpe-Bras, o Exame é de natureza comunicativa, objetivando avaliar a competência de uso oral e escrito da língua portuguesa não buscando aferir conhecimentos a respeito da língua, mas sim a capacidade de uso dessa língua em situações reais de comunica-

¹ clessamoura@yahoo.com.br

² glauciocalama@gmail.com

ção, já que a competência linguística é um dos componentes da competência comunicativa. Portanto, o candidato é levado a realizar tarefas comunicativas que se aproximem daquelas desenvolvidas cotidianamente pelas pessoas em geral. (Scaramucci, 1995 e 1998; Schlatter, 1999; Júdice e Dell'Isola, 2000)

A competência do examinando é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em Tarefas comunicativas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do examinando. 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) na interação com o texto.

O exame possui uma metodologia de avaliação oral baseada em interações face a face. Essa interação é normalmente avaliada por dois examinadores, ou seja, há o examinador que desenvolve a interação com o examinando, e há aquele que observa a prática oral no intuito de “interpretar a habilidade dos examinandos em usar a língua para comunicar” (Ferreira, 2012).

A AVALIAÇÃO ORAL DO CELPE-BRAS

Nesta etapa, o desempenho do examinando no momento da interação face a face com o examinador é o que se avalia. Com relação ao desenho da tarefa, a prova trata de uma “interação a partir de atividades e interesses mencionados pelo examinando na ficha de inscrição e conversa sobre tópicos cotidianos, de interesse geral, com base em elementos provocadores” (BRASIL, 2011). Essa interação é detalhada pelo Manual do Examinando da seguinte maneira: constitui-se de uma CONVERSA, com duração de 20 minutos, entre

examinando e entrevistador, sobre atividades e interesses do examinando, a partir de tópicos que constam no questionário de inscrição (família, hobbies, profissão, entre outros) e sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes, dentre outros), com base em três EPs - elementos provocadores diferentes (fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos, etc.) (BRASIL, 2010a. p.17).

A primeira parte é a entrevista que se desenvolve a partir de tópicos que constam no questionário de inscrição do examinando, com duração de 5 minutos. Nesses primeiros 5 minutos da entrevista, o candidato é estimulado a falar sobre si, sobre seus hábitos, seus interesses e sobre sua relação com a língua e com a cultura do Brasil. A segunda parte é a conversa que se desenvolve a partir de três elementos provocadores (EPs) previamente selecionados pelo examinador que não deve ultrapassar 15 minutos (BRASIL, 2010c).

Segundo Coura-Sobrinho (2006), durante esses 15 minutos “são abordados temas, a partir de pequenos textos, tomados como EPs da *Interação face a face*, de modo a levar o candidato a produzir um discurso revelador de seu nível de domínio do português”. Segundo o roteiro de exame, a seleção dos três EPs é de responsabilidade do gestor da interação o qual deve se atentar ao cumprimento do tempo que não deve ultrapassar 5 minutos por elemento provocador. O Roteiro de Interação Face a Face traz algumas propostas de perguntas específicas para cada um dos três EPs, sendo o avaliador que as gerencia durante a interação.

Os roteiros dispõem de sete perguntas para cada EP, sendo que a primeira compõe a primeira etapa e as outras seis a segunda etapa. Nesse caso, sugere-se que os avaliadores utilizem a primeira pergunta e ajuste as seguintes ao contexto da interação. De acordo com Sakamori (2006, *apud* Ferreira, 2014), “reformulações nas perguntas de maneira a aproximá-las à fala do examinando são estratégias comuns entre os avaliadores que colaboram com a interação”.

O OBJETIVO E O CORPUS DA PESQUISA

Este estudo tem o propósito de observar como a *interação face a face* é estabelecida na avaliação oral do exame Celpe-Bras e se essa avaliação é apropriada e adequada (válida). Nosso intuito é observar, no teste oral do Celpe-Bras, a *Validade* e a *Confiabilidade* dos roteiros de perguntas propostos pelos examinadores para medir o desempenho oral do examinando, assim como o papel dos examinadores no julgamento avaliativo do teste.

Como corpus de análise, utilizamos três gravações da *interação face a face*. Essas gravações/entrevistas foram realizadas no posto aplicador da UFMG e utilizadas no treinamento de aplicadores. Cada gravação foi gerenciada por três entrevistadores diferentes. Com isso, buscamos observar se os avaliadores seguem as instruções apresentadas pelo Roteiro de Interação Face a Face.

CONFIABILIDADE E VALIDADE APLICADOS NA INTERAÇÃO FACE A FACE

De acordo com Brown (2004), um teste *Confiável* é consistente no que se refere às condições estabelecidas pelos administradores, pelo avaliador; não contém tarefas ambíguas para o examinando.

Também segundo Brown (2004) a *Validade* é o mais complexo e importante critério para um teste efetivo. Samuel Messick (1989, *apud* Brown 2004), reconhecido com um *expert* em *Validade*, a definiu como um julgamento avaliativo do teste quanto à adequação e à apropriação das inferências e das ações que o norteiam. Um *teste Válido* mede exatamente o que é proposto; não mede variáveis irrelevantes ou “contaminadas”; conta com evidências empíricas (performance); envolve performance que provam os critérios do teste (objetivo); oferece informações úteis e significativas sobre a habilidade do examinando; é apoiado por argumentos.

Segundo Weir (2005), Broadfoot (2005) e T. McNamara (2006), não há uma medida final e absoluta para se estabelecer a *Validade* de um teste, mas

muitas evidências podem ser observadas como apoio, por exemplo, examinando se o teste está direcionado ao objetivo proposto, comparando com outras avaliações que medem o mesmo grau de proficiência.

Brown (2005) afirma que a *Validade* para a entrevista oral deriva da natureza comunicativa de interação face a face que a mesma proporciona. Na entrevista, o candidato tem que interagir com um desconhecido e o examinador é capaz de avaliar seu poder de improvisação como, por exemplo, pedir para repetir ou esclarecer algo. O candidato pode prever um assunto, mas não a real pergunta e nem a direção que a entrevista pode tomar.

Ainda segundo a autora, a relativa liberdade que o entrevistador tem ao desenvolver a interação pode fazer com que o candidato tenha maior ou menor chance de demonstrar sua habilidade, obtendo resultados diferentes, o que influenciaria a *Validade* da avaliação.

Bachman (1990, apud Brown 2005) argumenta que uma entrevista desestruturada não constitui um *teste confiável* e pode se tornar uma fonte potencial de erros de medição. Algumas ameaças à *confiabilidade* seriam: perguntas inconsistentes, a falta de equivalência entre diferentes conjuntos de questões em termos de atos ilocucionários, e a variação de seleção de conteúdo.

Para aumentar a *confiabilidade*, em contextos de testes formais, há uma tentativa de assegurar a padronização das técnicas dos entrevistadores através do uso de um roteiro ou esboço, ou ainda, pelo treinamento dos mesmos. Os entrevistadores têm demonstrado estilos consistentes, mas idiossincráticos, que variam no que diz respeito a vários aspectos-chave do discurso e comportamento interacional, particularmente à quantidade de apoio e incentivo que eles fornecem aos candidatos.

De acordo com Brown (2005), alguns poucos estudos tem questionado a respeito se a escolha do entrevistador pode, realmente, resultar em diferentes pontuações para os candidatos. Alguns estudos sugerem que o estilo dos entrevistadores são provavelmente afetados pelo seu gênero ou formação ética; outros, ainda, defendem que entrevistadores são indivíduos que

carregam consigo uma enorme diferença de personalidades e origens, o que pode afetar, de maneira imprevisível, a forma com que ele interpreta e atua na entrevista.

COLETA DE DADOS

A princípio coletamos dados gerais das três entrevistas para, a partir de então, observar a adequação e apropriação dos roteiros de perguntas propostos pelos examinadores. Abaixo, apresentamos uma organização das perguntas propostas por cada examinador.

ENTREVISTA 1

PARTE 1

O examinador faz perguntas sobre a vida do examinando e suas experiências no Brasil. Logo em seguida, são feitas perguntas sobre as perspectivas do aluno para o futuro. Na sequência, o examinador faz perguntas sobre a cultura brasileira, o que atraiu mais o examinando. Também foram feitas perguntas sobre as impressões do examinando sobre a comida brasileira.

PERGUNTAS:

1. Sua nacionalidade é...?
2. E você já está aqui no Brasil há quanto tempo?
3. Julho do ano passado?
4. E tá aqui estudando..., trabalhando...?
5. Você está atuando como docente..., tá dando aulas?
6. E tá gostando daqui? Tá viajando?
7. E já conheceu quais lugares aqui?
8. E do quê que você gostou mais nessas viagens?
9. E tem pretensão de permanecer aqui conosco?
10. E o quê que você vai fazer?
11. Você vai atuar em qual área?
12. Especificamente o que na Filosofia?
13. Com relação à cultura Brasileira, o quê que te atraiu mais nesse tempo que você tá tendo contato?
14. E a comida?
15. E que fruta em especial te atrai mais?

- 16. E tem aproveitado bastante então né? Tá num período bom..., tem muita fruta...
- 17. Você tá aqui sozinho? Ou tá em alguma família?
- 18. E estão todos juntos?

PARTE 2

Após a conversa inicial, o examinador introduz os EPs para a avaliação.

TEMA DO 1º EP: Cerveja faz bem ao coração (Elemento Provocador 5 / 2014-1)

PERGUNTAS PROPOSTAS NO ROTEIRO DE INTERAÇÃO FACE A FACE	PERGUNTAS EFETUADAS
1. De acordo com a pesquisa, qual efeito positivo o consumo de cerveja pode trazer às pessoas? 2. Você considera que essa pesquisa é confiável? Por quê? 3. O resultado da pesquisa pode estimular o consumo de bebidas alcoólicas? 4. Além dos benefícios citados na pesquisa, que outros efeitos positivos as bebidas alcoólicas podem trazer às pessoas? 5. Você consome bebidas alcoólicas? (Em caso afirmativo: em quais situações?) (Em caso negativo: justifique). 6. Em que momentos as bebidas alcoólicas devem ser evitadas? Por quê? 7. O consumo de bebidas alcoólicas é comum em seu país? Em que situações?	1. Você concorda que a cerveja faz bem ao coração? 2. E você toma uma cervejinha? 3. E você tinha ideia dessa informação aí? 4. Com relação aos Brasileiros, você acha que eles tomam muita cerveja? 5. Você considera que essa pesquisa é uma pesquisa confiável? 6. Você acha que uma pesquisa desse tipo pode estimular o consumo de bebida? 7. Que outros efeitos que você considera que seriam positivos para a bebida alcoólica, além do que tá falando aí? 8. Em que momentos que você considera que a bebida alcoólica deve evitada, e porquê? 9. Lá na Itália, além do vinho, tem alguma outra bebida que é comum o consumo?

TEMA DO 2º EP: Pensamento positivo - (Elemento Provocador 15 / 2014-1)

PERGUNTAS PROPOSTAS NO ROTEIRO DE INTERAÇÃO FACE A FACE	PERGUNTAS EFETUADAS
1. Você acredita que a ciência pode realmente provar que o pensamento positivo funciona? Comente. 2. Segundo o material, fala-se muita bobagem sobre pensamento positivo. Você concorda? Por quê? 3. Em que situações ter pensamento positivo não funciona? 4. É possível aprender a ter pensamento positivo? Como? 5. Você já viveu uma experiência bem sucedida resultante de pensamento positivo? Em caso positivo, qual?	1. Você concorda que o pensamento positivo funciona? 2. Com você, funciona? Por quê? 3. E você acredita que a ciência pode provar que o pensamento positivo dá certo? 4. Fala-se muita bobagem sobre o pensamento positivo, né, tava explicando aí; você concorda? Em que sentido? 5. E em que situações você considera que funcionaria esse pensamento positivo?

<p>6. Você considera que ter pensamento positivo é uma atitude cultural? Comente.</p> <p>7. Em seu país, dizer para as pessoas "pense positivo" é uma atitude comum?</p>	<p>6. No dia a dia? É assim que você aplica?</p> <p>7. Depende do que?</p> <p>8. É possível aprender a ter um pensamento positivo? Por quê?</p> <p>9. E você já viveu alguma experiência positiva resultante de um pensamento positivo? Quando que foi isso?</p> <p>10. E você considera que é uma atitude cultural o pensamento positivo, ou não?</p> <p>11. Aqui independe do momento político, você acha?</p> <p>12. E esse pensar positivo é comum se dizer isso lá na Itália para as pessoas... pense positivo, pense positivamente?</p>
--	---

TEMA DO 3º EP: Comunicador universal (Elemento Provocador 6 / 2014-1)

<p>PERGUNTAS PROPOSTAS NO ROTEIRO DE INTERAÇÃO FACE A FACE</p>	<p>PERGUNTAS EFETUADAS</p>
<p>1. O que a imagem da mulher está representando?</p> <p>2. Como um "comunicador universal" pode revolucionar as relações humanas?</p> <p>3. Podemos confiar em um "comunicador universal"? Por quê?</p> <p>4. Quais são as vantagens e as desvantagens de se usar um tradutor digital?</p> <p>5. Você já usou ou conhece alguém que costuma usar tradutores digitais? Comente.</p> <p>6. No futuro, você acha que os tradutores digitais poderão substituir os tradutores humanos? Fale sobre isso.</p> <p>7. Ao aprender outra língua, você usa a tradução como estratégia? Costuma funcionar?</p>	<p>1. Pra você, o que é um comunicador universal?</p> <p>2. A imagem da mulher está representando o que aí?</p> <p>3. E porque você imagina que colocaram essa imagem de uma mulher aí?</p> <p>4. Um comunicador universal pode revolucionar as relações humanas, na sua opinião?</p> <p>5. E você confia em um comunicador universal, você usa o Google? O tradutor? E confia?</p> <p>6. Já teve algum problema específico?</p> <p>7. E quais são as vantagens ou desvantagens que você vê no uso de um comunicador universal?</p> <p>8. Você conhece outra pessoa, assim, você usa com limitação, você conhece alguém que usa muito o tradutor, o Google?</p> <p>9. No seu ambiente universitário?</p> <p>10. E no futuro, você acha que os tradutores universais vão desbancar os tradutores oficiais?</p> <p>11. E você vê quais vantagens em relação a manter esse tradutor, a pessoa?</p> <p>12. Como por exemplo?</p> <p>13. Você já entendeu o que é uai?</p> <p>14. E você considera que aprender outra língua, no caso você agora aprendendo o português, isso implica em tradução necessariamente, você se apoiou na tradução no aprendizado do português?</p>

	<p>15. Você se apoiava, traduzindo na sua cabeça, você consultava o dicionário, como que você fazia esse processo?</p> <p>16. Você chegou a aprender Latim do curso de Filosofia?</p> <p>17. Aqui, não chegou a fazer aqui na UFMG, Latim?</p>
--	--

ENTREVISTA 2

PARTE 1

A entrevista iniciou com o entrevistador pedindo para o candidato falar sobre ele mesmo. A pergunta levou a outras sobre a vida do candidato e sobre seus hábitos.

PERGUNTAS:

1. Conta sobre você? Conta sobre quem é você?
2. O que você faz em Divinópolis?
3. Você tem família em Divinópolis?
4. Ah, são quatro filhos e sua esposa, né?
5. E seus filhos estão estudando... sua esposa está estudando também?
6. E sua esposa, como é sua esposa?
7. Médica também? E trabalha no Brasil agora, ou não?
8. Qual é sua especialidade na medicina? No seu país também, trabalha como clínico geral?
10. E porque você decidiu vir para o Brasil?
11. Há quantos anos isso?
12. Não sente falta da Bolívia?
13. Não tem vontade de voltar, com toda a família?
14. Todos os seus filhos são Brasileiros? Falam espanhol? Em casa você tenta falar espanhol, ou não?
15. Vocês vão de férias à Bolívia?
16. E eles gostam de lá? Por quê? Qual a diferença entre a Bolívia e o Brasil para crianças?
17. E sua família vem ao Brasil frequentemente? Alguns dos seus irmãos, sobrinhos, não?
18. O que mais você gosta no Brasil? Você já mora aqui há 12 anos.
19. Qual é seu time de futebol no Brasil?
20. Porque São Paulo se você mora em Divinópolis?
21. E agora você está acompanhando os jogos de futebol da copa libertadores? Torcendo ainda pro São Paulo?
22. Tem algum time da Bolívia participando do campeonato agora?
23. E você não é torcedor do Stronger?

PARTE 2

Após a conversa inicial, o examinador introduz os EPs para a avaliação.

TEMA DO 1º EP: Filhos.com - (Elemento Provocador 7 / 2013-1)

PERGUNTAS PROPOSTAS NO ROTEIRO DE INTERAÇÃO FACE A FACE	PERGUNTAS EFETUADAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Nesse texto, que relação pode ser percebida entre o uso da tecnologia e o relacionamento entre pai e filha? 2. Se você estivesse no lugar desse pai, o que você faria depois de ouvir a resposta da filha? 3. Na sua opinião, de que forma o uso da tecnologia tem alterado as relações familiares? 4. Nessa situação, você acha que a tecnologia aproxima ou afasta as pessoas? Por quê? 5. De que forma as relações interpessoais foram influenciadas pelas formas de comunicação virtual? 6. Você participa de redes sociais? Que uso você faz dessas redes? 7. Que peridos a superexposição virtual pode trazer para a vida de uma pessoa? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a situação que está acontecendo aí? 2. E fala que está vendo o pai como? 3. Cê acha que essa é a realidade dos dias de hoje? 4. Hoje, os seus filhos, quantos anos eles tem? O mais velho, por exemplo? 5. E ele usa computador? Excessivamente? 6. E como você controla os seus filhos de usarem isso? Porque hoje é quase inevitável... 7. Na sua opinião, qual que é a influência da tecnologia nas relações entre as pessoas, atualmente? 8. No geral, você acha que essa influência é positiva ou negativa? 9. Por exemplo, o que seriam esses aspectos positivos da tecnologia e o que seriam os aspectos negativos? 10. E negativos? 12. Na sua opinião, as tecnologias estão aproximando as pessoas ou distanciando? 13. E, mas nessa situação, cê acha que ainda está aproximando? 14. E a responsabilidade por esse distanciamento é de quem, na sua opinião?

TEMA DO 2º EP: Trabalho noturno: compensa trocar o dia pela noite? - (Elemento Provocador 14 / 2013-1)

PERGUNTAS PROPOSTAS NO ROTEIRO DE INTERAÇÃO FACE A FACE	PERGUNTAS EFETUADAS
<ol style="list-style-type: none"> 1. Quais são as vantagens e desvantagens do trabalho noturno? 2. Você acha que compensa trocar o dia pela noite? Comente. 3. Por que o trabalho noturno é quase um estilo de vida? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. O que você entende por trocar o dia pela noite? 2. Por que se possível, não é sempre possível? 3. E pra você pessoalmente, isso era muito negativo ou você conseguia superar isso de alguma forma?

<p>4. Na sua opinião, que trabalhos são mais adequados ao período noturno?</p> <p>5. Você conhece pessoas que trabalham à noite? Como é a rotina delas?</p> <p>6. Trabalhar à noite combinaria com o seu perfil? Por quê?</p> <p>7. Na sua opinião, que profissões deveriam ter horários de trabalho mais flexíveis? Por quê?</p> <p>8. No seu país, em quais áreas há pessoas que trabalham à noite?</p>	<p>4. Então economicamente falando é positivo né? Mas pra saúde negativo.</p> <p>5. Então, resumindo. Quais são as vantagens e desvantagens de se trabalhar à noite?</p> <p>6. Pra você, na balança, compensa trabalhar à noite?</p> <p>7. Na área da medicina é muito comum trabalhar à noite, né?</p> <p>8. Cê teve muitas experiências, trabalhando à noite? Mas não eram opcionais, eram obrigatórias?</p> <p>9. E nas vezes opcionais o que te motivou trabalhar à noite?</p> <p>10. Agora, na sua opinião, existe alguma profissão que o trabalho à noite seja vantajoso?</p> <p>11. Algumas vezes eu li algumas reportagens sobre indianos que trabalhavam durante à noite pra trabalhar no mesmo horário de outros locais do mundo, então eles poderiam fazer negociações. Cê acha que essa questão de mudar o horário de uma sociedade inteira, de um grupo inteiro, de uma empresa inteira em função de um outro grupo, é ... como se fala ... é bom isso? É vantajoso? Ou é justo? Num sei... como mudar uma empresa inteira, então a empresa inteira trabalha durante a noite?</p>
---	--

TEMA DO 3º EP: Cartões de Crédito - (Elemento Provocador 2 / 2013-1)

<p>PERGUNTAS PROPOSTAS NO ROTEIRO DE INTERAÇÃO FACE A FACE</p>	<p>PERGUNTAS EFETUADAS</p>
<p>1. Que relações podem ser estabelecidas entre o texto e a figura?</p> <p>2. O texto diz que propaganda vende maravilhas. Que maravilhas são essas?</p> <p>3. Na sua opinião, o cartão de crédito pode facilitar a vida das pessoas? Por quê?</p> <p>4. Que custos podem surpreender as pessoas pelo uso do cartão de crédito?</p> <p>5. Você já teve algum problema relacionado com cartão de crédito ou conhece alguém que já teve? Como foi?</p> <p>6. No seu país, é comum as pessoas usarem cartões de crédito? Comente.</p> <p>7. Você acha que ter cartão de crédito pode ser um estímulo a comprar mais? Comente.</p>	<p>1. Me fala o que é isso? O que tá falando aí?</p> <p>2. E qual a relação entre esse texto e a imagem que tem aí? Qual a relação entre esses dois?</p> <p>3. Você já teve alguma situação assim? Alguma complicação por uso abusivo de cartão de crédito.</p> <p>4. Agora, hoje é uma forma de pagamento muito comum, né. As pessoas pagam um café, e um real, dois reais com o cartão de crédito, né. Você acha que essa é a tendência do futuro? Substituir o dinheiro por cartão de crédito, cem por cento?</p> <p>5. Então, nessa substituição você vê vantagens em substituir o dinheiro?</p> <p>6. Agora, que conselhos você daria pra uma pessoa pra ela ser controlada nas compras de cartão de crédito? O que você que é necessário pra não ter surpresas no final</p>

	<p>do mês?</p> <p>7. Você tem cartão de crédito? Pelo menos um?</p> <p>8. Existe alguma coisa que você sente falta por não ter cartão de crédito?</p> <p>9. Dividir em várias vezes o pagamento? Ou comprar alguma coisa mais cara, que você não tenha dinheiro naquele momento?</p>
--	--

ENTREVISTA 3

PARTE 1

A entrevista inicia com o entrevistador relatando que na ficha de inscrição o candidato disse que gostava muito de ler. Com isso, o entrevistador começa a fazer perguntas sobre o gosto do entrevistado pela leitura e suas preferências. A conversa levou a uma discussão sobre a carreira do entrevistado e o porquê de ele estar no Brasil. Na ficha de inscrição o entrevistado disse que sentia falta da comida do Peru, país de origem. Isso fez com que se iniciasse uma discussão sobre comida.

PERGUNTAS:

1. Tudo bem com você?
2. Você me contou na sua ficha de inscrição que você gosta de vídeo game, que você gosta de livros... Que tipo de livro você gosta?
3. E qual é a sua carreira?
4. De onde você é?
5. Do Peru. Qual região?
6. E você já está estudando medicina?
7. Qual é a sua especialidade?
8. E você já chegou a trabalhar aqui no Brasil, nessa área?
9. E você falou que senti falta da comida do Peru?
10. É mesmo? Mesmo em Minas você acha que a comida é mais...
11. Lá vocês comem muito ceviche, num é?

PARTE 2

Após a conversa inicial, o examinador introduz os EPs para a avaliação.

TEMA DO 1º EP: Inteligência Social - (Elemento Provocador 12 / 2014-1)

PERGUNTAS PROPOSTAS NO ROTEIRO DE INTERAÇÃO FACE A FACE	PERGUNTAS EFETUADAS
<p>1. O que dizem os estudos apresentados no material sobre inteligência social? Comente.</p> <p>2. Você considera que a inteligência social pode ajudar nas relações pessoais? Justifique.</p> <p>3. Em sua opinião, é possível desenvolver a inteligência social? Comente.</p> <p>4. Você se considera uma pessoa que tem inteligência social? Por quê?</p> <p>5. Em sua opinião, existe alguma relação entre cultura e inteligência social? Comente.</p> <p>6. Qual o valor da inteligência social em sua cultura?</p> <p>7. O sistema educacional de seu país considera a inteligência social como uma capacidade a ser desenvolvida?</p>	<p>1. O que você entende por Inteligência Social?</p> <p>2. O que você esperava?</p> <p>3. Você daria algum outro nome para esse tipo de inteligência? Você acha que isso é uma inteligência?</p> <p>4. E, segundo esse material, o que dizem os estudos sobre a Inteligência Social?</p> <p>5. E você acha que é um tipo de inteligência que as pessoas podem desenvolver? Ou você acha que você nasce com isso e...</p> <p>6. Então seria possível desenvolver?</p> <p>7. E você, né, tanto profissionalmente quanto fora do âmbito profissional, você se considera uma pessoa que tem Inteligência Social?</p> <p>8. E você acha que, né, falando dessa questão da Inteligência Social que é interação com o outro, você acha que isso varia de cultura pra cultura? Você acha que o fator cultural pode ser...</p> <p>9. E desses lugares que você conheceu, as pessoas com quem você conviveu, onde você achou que essa Inteligência Social é menos desenvolvida?</p> <p>10. E o Peruano, como é?</p> <p>11. Interessante! Mesmo em Minas Gerais?</p>

TEMA DO 2º EP: Dia das mães – (Elemento Provocador 8 / 2014-1)

PERGUNTAS PROPOSTAS NO ROTEIRO DE INTERAÇÃO FACE A FACE	PERGUNTAS EFETUADAS
<p>1. Como você caracteriza a mãe do aviator?</p> <p>2. Com que objetivo essa tirinha pode ter sido elaborada?</p> <p>3. Quais as principais preocupações das mães em relação a seus filhos? Comente.</p> <p>4. É comum a frase "Mãe é sempre igual, só muda de endereço." Você concorda com essa afirmação?</p>	<p>1. E aí? Quem você acha que é a mãe?</p> <p>2. E você ache que é assim..., por exemplo, nós temos aí uma, duas, três, quatro, cinco, seis... Há alguma semelhança em ... A gente consegue agrupar de alguma forma? Não, com ele não, mas com o tipo de declaração sobre, porque aí a gente tem: que fofol, que amor!... Porque que essa é</p>

<p>5. O que você faria para homenagear a sua mãe?</p> <p>6. No seu país, há um dia especial dedicado às mães? Como geralmente é comemorado?</p> <p>7. Você foi um filho que deu trabalho para sua mãe? Comente.</p>	<p>diferente além de tá identificando... E ela faz algum elogio a ele? E o quê que ela fala para ele?</p> <p>3. E... e quais seriam as características desta mãe?</p> <p>4. E com que, na sua opinião..., com que objetivo essa tirinha teria sido elaborada? Dentro da prova não..., porque essa tirinha foi tirada de um jornal. Porque que você acha que o autor dessa tira escreveu isso? Qual que era o propósito dele?</p> <p>5. Seus pais estão no Peru?</p> <p>6. E o que sua... já que nós estamos falando de mãe... O que sua mãe acha de você estar longe, aqui no Brasil?</p> <p>7. Normalmente quais são as principais preocupações das mães em relação aos filhos?</p> <p>8. Você considera que... que a sua mãe é uma mãe superprotetora?</p> <p>9. Você tem muitos irmãos?</p> <p>10. A gente diz uma frase aqui no Brasil que mãe é sempre igual, só muda de endereço...Parecido em que?</p> <p>11. Você foi... ou é um filho que deu muito trabalho para sua mãe?</p>
---	---

TEMA DO 3º EP: Futebol, mandingas e fanatismo - (Elemento Provocador 11 / 2014-1)

PERGUNTAS PROPOSTAS NO ROTEIRO DE INTERAÇÃO FACE A FACE	PERGUNTAS EFETUADAS
<p>1. Que relações você estabeleceria entre "futebol", "mandinga" e "fanatismo"?</p> <p>2. Você conhece alguma superstição ligada a esportes? Fale sobre isso.</p> <p>3. Em sua cultura, é comum que as pessoas recorram a algum tipo de crença ou superstição para que seu time ou atleta preferido vença uma competição? O que elas fazem?</p> <p>4. O que leva uma pessoa a ser fanática por um time ou atleta?</p> <p>5. Para você, esse fanatismo pode ser algo negativo? Por quê?</p> <p>6. Você conhece ou já teve contato com alguém que demonstrou fanatismo pelo futebol ou outro esporte? Como ela agia?</p> <p>7. Você se considera fanático por algum tipo de esporte? Como o seu fanatismo se manifesta?</p>	<p>1. De que trata esse material?</p> <p>2. Você gosta de futebol?</p> <p>3. Você conhece alguma superstição ligada a esportes?</p> <p>4. Você acha que lá no Peru as pessoas tem essa paixão?</p> <p>5. Na sua opinião, o que leva uma pessoa a ser fanática por um time ou por um atleta?</p> <p>6. Você conhece alguém que seja fanático por um esporte, por um atleta?</p> <p>7. E qual que é o comportamento delas? Como é que... Porque que você as define como fanáticas?</p> <p>8. Você tem alguma paixão?</p> <p>9. E você acha que o fanatismo é negativo?</p>

ANÁLISE DOS DADOS

No intuito de observar se as perguntas realizadas pelos entrevistadores geram continuidade na interação para medir a proficiência do sujeito, desenvolvemos uma análise fazendo um comparativo entre as perguntas que compõem o roteiro de interação face a face e as perguntas desenvolvidas no momento da interação.

Para medir a qualidade de *output* desenvolvido a partir da interação, analisamos as perguntas e observamos o apresentado nas tabelas abaixo:

ENTREVISTA 1				
EPs	Nº DE PERGUNTAS DO ROTEIRO	Nº DE PERGUNTAS DO ROTEIRO UTILIZADAS	Nº DE PERGUNTAS ACRESCENTADAS	TOTAL
EP1	7	7	2	9
EP2		6	6	12
EP3		7	10	17

No que se refere à ENTREVISTA 1, nota-se que o entrevistador segue criteriosamente o roteiro de interação face a face, fazendo algumas reformulações nas perguntas e incluindo outras, o que colabora para uma melhor interação com o candidato, levando a uma melhor qualidade do output para avaliação da proficiência.

Como um “comunicador universal” pode revolucionar as relações humanas? (EP 3 – roteiro)

Um comunicador universal pode revolucionar as relações humanas, na sua opinião? (EP3 –avaliador / pergunta reformulada)

Pelo fato de o entrevistador seguir o roteiro e atentar-se para o tempo de duração da entrevista, pode-se dizer que o grau de confiabilidade da interação foi garantido.

Nota-se que as condições estabelecidas pelo entrevistador, para o desenvolvimento de uma avaliação clara e adequada, são consistentes, medindo exatamente o que foi proposto, ou seja, a performance do candidato.

ENTREVISTA 2				
EPs	Nº DE PERGUNTAS DO ROTEIRO	Nº DE PERGUNTAS DO ROTEIRO UTILIZADAS	Nº DE PERGUNTAS ACRESCENTADAS	TOTAL
EP1	7	2	12	14
EP2		3	8	11
EP3		2	7	9

No que se refere à ENTREVISTA 2, embora o entrevistador não siga criteriosamente o roteiro de interação face a face, nota-se que ele busca reformular algumas das perguntas para o ajuste no contexto da interação. Além disso, o entrevistador inclui outras perguntas no intuito de colaborar para a performance do candidato, buscando levar a uma melhor qualidade do output para avaliação da proficiência.

Quais são as vantagens e desvantagens do trabalho noturno. (EP2 – roteiro)

Então, resumindo. Quais são as vantagens e desvantagens de se trabalhar à noite? (EP2 – avaliador / pergunta reformulada)

Cê teve muitas experiências, trabalhando à noite? Mas não eram opcionais, eram obrigatórias? (EP2 – avaliador / pergunta de continuidade)

Ainda assim, vale ressaltar que durante a entrevista o entrevistador se mostrou menos colaborativo para a interação com o candidato apresentando desde perguntas muito diretas a perguntas longas e confusas, não contribuindo favoravelmente para a performance do candidato.

Conta sobre você? Conta sobre quem é você? (Parte 1)

Algumas vezes eu li algumas reportagens sobre indianos que trabalhavam durante à noite pra trabalhar no mesmo horário de outros locais do mundo, então eles poderiam fazer negociações. Cê acha que essa questão de mudar o horário de uma sociedade inteira, de um grupo inteiro, de uma empresa inteira em função de um outro grupo, é ... como se fala ... é bom isso? É vantajoso? Ou é justo? Num sei... como mudar uma empresa inteira, então a empresa inteira trabalha durante a noite? (EP2 – avaliador / pergunta de continuidade)

Nota-se, portanto, que as condições estabelecidas pelo entrevistador, para o desenvolvimento de uma avaliação clara e adequada, não medem de maneira consistente o que foi proposto.

ENTREVISTA 3				
EPs	Nº DE PERGUNTAS DO ROTEIRO	Nº DE PERGUNTAS DO ROTEIRO UTILIZADAS	Nº DE PERGUNTAS ACRESCENTADAS	TOTAL
EP1	7	4	7	11
EP2		5	6	11
EP3		4	5	9

No que se refere à ENTREVISTA 3, nota-se que o entrevistador, apesar de não seguir criteriosamente o roteiro de interação face a face, usa a maioria das perguntas propostas fazendo algumas reformulações nas mesmas e incluindo outras, buscando colaborar para uma melhor interação com o candidato, contribuindo para o desenvolvimento de output suficiente para avaliação da proficiência.

Você conhece alguma supertição ligada a esportes? Fale sobre isso. (EP3 – roteiro)

Você conhece alguma supertição ligada a esportes? (EP3 - avaliador / pergunta reformulada)

E o que sua... já que nós estamos falando de mãe... O que sua mãe

acha de você estar longe, aqui no Brasil?(EP2 – avaliador / pergunta de continuidade)

Mesmo o entrevistador não seguindo criteriosamente o roteiro, pode-se dizer que o grau de confiabilidade da interação foi garantido. Nota-se que as condições estabelecidas pelo entrevistador, para o desenvolvimento de uma avaliação clara e adequada, são consistentes (válidas), medindo exatamente o que foi proposto, ou seja, a performance do candidato.

Vale ressaltar que nas três entrevistas, observa-se um caráter informal no encaminhamento das mesmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da audição das entrevistas (perguntas) para a análise dos dados, observa-se que a condução da *interação face a face* pelos entrevistadores é VÁLIDA e apropriada, uma vez que é possível perceber que, embora os entrevistadores não tenham seguido à risca o roteiro das perguntas, estes buscaram ajustes e adequações que geraram fluidez na interação, contribuindo para uma avaliação eficiente da proficiência do candidato.

As condições estabelecidas pelos examinadores 1 e 3 durante a interação foram mais favoráveis a uma avaliação apropriada (confiável) dos candidatos. Já com relação ao examinador 2, foi possível perceber que a gestão da interlocução com o candidato não foi tão favorável visto que ele se mostrou, em alguns momentos, menos colaborativo para a interação com o examinando.

Não sendo possível o acesso às notas atribuídas pelos examinadores, levantamos a hipótese de que, ambos, *Entrevistador* e *Observador*, mostram ter um papel relevante no julgamento avaliativo do teste por se basearem em grades de correção que levam a uma avaliação consciente do mesmo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Manual do Candidato de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. Brasília: Ministério da Educação, 2010a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Superior. Manual do Candidato de Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Roteiro de Interação Face a Face: Parte Individual – Elementos Provocadores, 2010c.

BRASIL.MEC/INEP. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Aplicador*. Brasília, setembro de 2011.

BROWN , H. D. *Language Assessment: principles and classroom practices*. New York: Pearson Education, 2004. p.19-27.

BROWN, A. Introduction. In *Interviewer Variability in Oral Proficiency Interviews*. Frankfurt: Peter Lang, 2005. p. 1-13.

COURA-SOBRINHO, J. O sistema de avaliação Celpe-Bras: o processo de correção e a certificação. In: *Anais do Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul – Língua(s) e povos: unidade e diversidade*. João Pessoa: Idéia, 2006, p. 127-132.

DELL'ISOLA, R. L. P.; JUDICE, N.; SCARAMUCCI, M. V. R.; SCHLATTER, M. A avaliação de proficiência em língua estrangeira: o exame Celpe-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.3, n.1, p.153-164, 2003.

FERREIRA, L. M. L. *Atividades de leitura na proposta de interação do exame Celpe-Bras*. 2002. 157p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. Avaliação da Proficiência Oral: Atividades de pós-leitura de listas e gráficos no exame Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras – Em Foco*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 111 – 130.

MCNAMARA, Tim. *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MESSICK, S. Validity. In: R.Lin. (Org.) *Educational Measurement*. New York: Macmillan, 1989. pp.13-103.

SAKAMORI, L. *A atuação do entrevistador na interação face a face no exame Celpe-Bras*. Campinas: Unicamp, 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. O exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: Percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, V. R. (Org.) *Português para Falantes de Espanhol*. 1.ed. Campinas: Pontes, 2008. 175-190 p.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p.97-104.

AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA ORAL NO EXAME CELPE-BRAS: O CASO DAS DISCREPÂNCIAS

Augusto da Silva Costa

O exame Celpe-Bras propõe avaliar a proficiência de seus candidatos conforme seu desempenho em tarefas que simulam situações reais de comunicação do dia-a-dia. Para a avaliação da leitura e da escrita, o exame submete os avaliandos à produção de textos escritos; em relação à comunicação oral, entrevistas orais são utilizadas para a avaliação, da qual participam dois avaliadores. Considerando a diversidade existente entre todos os que participam do processo avaliativo, dado que as entrevistas são avaliadas em cada local em que o Exame é aplicado, por pessoas de distintas formações e experiências, avaliar a proficiência oral não é fácil, especialmente se considerarmos a confiabilidade do exame e concepção de proficiência que o norteia.

Entendendo que, no exame Celpe-Bras, o desempenho do candidato é avaliado holisticamente, de acordo com o desempenho integrado em cada tarefa de ambas as partes, a certificação “está condicionada a esse desempenho global do candidato no exame, o que pressupõe um equilíbrio no desenvolvimento das tarefas” (SCHOFFEN, 2003, p. 28), equilíbrio esse nem sempre verificado. O interesse pelo desenvolvimento deste trabalho advém, portanto, da observação de casos em que ocorre, na verdade, “desequilíbrio”, isto é, discrepâncias encontradas nas notas atribuídas à Parte Oral em comparação com aquelas atribuídas à Parte Escrita de um mesmo candidato. Investigando a forma de condução das entrevistas orais em diferentes postos aplicadores, busca-se responder as seguintes questões: 1) por que há discrepâncias entre a Parte Oral e a Parte Escrita de um mesmo candidato? 2) Que aspectos são avaliados na Parte Oral de candidatos que apresentam desempenhos discrepantes nas duas partes do exame?

Este trabalho apresenta parte dos resultados encontrados em pesquisa de mestrado concluída em 2015, intitulada *Avaliação de proficiência oral no exame Celpe-Bras: análise da condução das interações face a face*. Ao levantar as formas de condução das entrevistas orais por parte dos entrevistadores da Parte Oral do exame em três postos aplicadores, buscou-se discutir como essas estratégias podem interferir na avaliação dos candidatos. Neste artigo, serão apresentados alguns resultados referentes a um dos três postos aplicadores analisados¹.

PROFICIÊNCIA E CONFIABILIDADE NO EXAME CELPE-BRAS

Ao buscar realizar um exame de proficiência linguística, o candidato pode ter, dentre outras motivações, a de medir sua capacidade de comunicação em determinada língua que aprende(u). Mas, o que, de fato, ele quer medir?

Muitas vezes, aprendizes e/ou professores de língua adicional² tomam como referência para o processo de ensino/aprendizagem o “controle ou comando operacional do falante nativo ideal” (SCARAMUCCI, 2000, p. 13). A ideia de proficiência torna-se, então, sinônimo de *fluência* que, por sua vez, é em geral julgada a partir do desempenho oral de um falante não-nativo em comparação com um nativo.

No caso do Celpe-Bras, a concepção de proficiência que fundamenta o exame considera haver diferentes níveis de proficiência estabelecidos a partir das situações comunicativas nas quais o candidato deve interagir. Assim, esse conceito de proficiência leva em consideração aquilo que o falante é capaz de produzir para atender a determinado propósito comunicativo. No Manual do Candidato ao exame Celpe-Bras, explicita-se que

¹ Foram analisadas, na dissertação, 27 entrevistas da segunda edição do exame Celpe-Bras de 2013, das quais 10 eram do chamado Posto Aplicador I, 10 pertenciam ao Posto Aplicador II e 7 ao Posto Aplicador III. Neste artigo, apresentamos dados relativos ao Posto Aplicador III.

² Por língua adicional, entendemos ser “uma língua que está sendo aprendida/vivenciada pelo indivíduo, de forma positiva, tendo o sujeito como agente da linguagem; essa língua não se situa hierarquicamente como primeira ou segunda língua estrangeira que está sendo alvo de aprendizagem nos momentos de aquisição de letramento” (DELL’ISOLA e PRAZERES, 2012, p. 61).

O Exame é de natureza comunicativa, isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua. A competência do examinando é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do examinando. 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) na interação com o texto. (BRASIL, 2013c, p. 4)

Conforme discute Scaramucci (2000), portanto, o Exame não objetiva avaliar individualmente cada elemento da língua, mas o domínio que o falante possui para utilizar a língua para se comunicar. Tendo isso em mente, é necessário que haja um objetivo comunicativo a ser buscado, que inclui um contexto e um interlocutor – como se propõe na entrevista oral do exame Celpe-Bras. Nas palavras da autora, “uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso” (2000, p.14).

O conceito de proficiência pode, entretanto, gerar acepções variadas entre os avaliadores ou até para um mesmo avaliador, conforme afirma Sakamori (2006). Assim como mostra a autora em seu trabalho, estudo realizado por Pollitt e Murray (1996) verifica que o nível do candidato interfere na concepção de proficiência dos avaliadores já que, ao entrevistar um candidato com proficiência alta, este era comparado a falantes nativos da língua; já na avaliação de um candidato de proficiência mais baixa, a atenção dos avaliadores estava voltada para como o candidato fala, isto é, se sua produção está *correta* ou não. Logo, a não compreensão sobre os fundamentos do exame pode fazer com que diferentes parâmetros de avaliação sejam utilizados no processo, prejudicando a *confiabilidade* do mesmo.

Ao buscar a *confiabilidade* na construção de um exame, procuramos minimizar os efeitos de fatores externos ao teste, na tentativa de oferecer condições uniformes a todos os avaliandos *independentemente* da situação de aplicação e avaliação (HUGHES, 2003). Salientamos a palavra *independentemente*, uma vez que, segundo o autor, é impossível garantir 100% de confiabilidade do exame, dados os diversos fatores que podem interferir no processo avaliativo. Assim, como o próprio autor afirma, temos que aceitar essa realidade. Portanto, para ele,

o que devemos fazer é construir, administrar e avaliar os exames de forma que os resultados obtidos em um teste aplicado em determinada ocasião sejam muito próximos àqueles que seriam obtidos caso ele tivesse sido aplicado aos mesmos estudantes com a mesma habilidade, mas em outro momento (HUGHES, 2003, p. 36³).

Hughes (2003), portanto, considera que quanto mais próximos os resultados obtidos em testes aplicados em momentos diferentes, mas sob as “mesmas condições”, maior será a confiabilidade de determinado exame. Podemos entender, assim, que, como seres humanos, somos diferentes e, por essa razão, a aplicação e a avaliação dos exames pode variar de indivíduo para indivíduo. Entretanto, deve-se fazer um grande esforço para que essa variação seja minimizada, garantindo que o examinando seja avaliado de forma justa e obtenha o resultado que condiz com seu desempenho no exame.

Sílvia Prati (2007), ao se debruçar sobre instrumentos de avaliação no âmbito da avaliação de línguas do Mercosul, discute a questão da confiabilidade. Para ela, o termo confiabilidade refere-se à “consistência na medição de uma habilidade ou de um determinado construto em qualquer que seja o momento em que se administre o exame aos mesmos candidatos” (PRATI, 2007, p. 16⁴). Para a autora, muitos são os fatores que podem contribuir para a perda de confiabilidade do exame, dentre os quais destacamos o avaliador. Prati acredita que falta de capacitação, falta de atenção ou de responsabilidade

³ As traduções das citações originariamente em inglês são de nossa responsabilidade.

⁴ As traduções das citações originariamente em espanhol são de nossa responsabilidade.

são fatores relacionados ao avaliador que podem interferir na confiabilidade do exame.

No caso do exame Celpe-Bras, assim como apresenta Schlatter (2006), a busca pela confiabilidade ocorre através da uniformidade das condições de aplicação, do treinamento de aplicadores e avaliadores⁵, da elaboração de grades de avaliação com os descritores detalhados, da forma de avaliar (dois avaliadores por prova e/ou entrevista, de forma independente), da atuação da equipe para resolver notas discrepantes e da avaliação da atuação dos aplicadores e avaliadores.

O grande desafio do Celpe-Bras, portanto, recai sobre a busca da manutenção do grau de confiabilidade de acordo com o anteriormente discutido, uma vez que o mesmo exame é aplicado em várias regiões do planeta por diferentes postos aplicadores e por diversos avaliadores.

CATEGORIAS DE ANÁLISE

Sendo o foco desta pesquisa as formas de condução das entrevistas, as análises baseiam-se nas perguntas feitas pelos entrevistadores para cada Elemento Provocador utilizado, conforme o cumprimento das etapas⁶ indicadas pelo exame Celpe-Bras para a condução da entrevista. Investigamos como se deu cada entrevista selecionada sob os seguintes aspectos: (a)

⁵ Como exemplo desse tipo de capacitação regular, teve início em 19 de setembro de 2016, por iniciativa do Cebraspe, a Capacitação on-line de coordenadores, aplicadores da Parte Escrita e Avaliadores da Parte Oral do Celpe-Bras.

⁶ A Parte Oral do Exame Celpe-Bras corresponde às seguintes etapas: Etapa 1 (conversa sobre tópicos relacionados à experiência do examinando, com duração de 5 minutos) e Etapa 2 (conversa a partir de Elementos Provocadores, com duração de 15 minutos), segundo o Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras (2013). A Etapa 2, por sua vez, é dividida em outras três Etapas: Etapa 1 (momento em que o entrevistador deve instruir o examinando a ler, silenciosamente, o Elemento Provocador), Etapa 2 (Pergunta de Entendimento Geral sobre o conteúdo do Elemento Provocador) e Etapa 3 (continuidade da interação a partir das perguntas sugeridas pelo Roteiro de Interação Face a Face e também de perguntas criadas pelo entrevistador com base no direcionamento tomado pela entrevista). É importante salientar, então, que esta pesquisa se volta para a análise das Etapas 2 e 3 da subdivisão da Etapa 2 (15 minutos de interação sobre os Elementos Provocadores).

cumprimento da Etapa 2 (Pergunta de Entendimento Geral)⁷, (b) condução da Etapa 3 (interação sobre os Elementos Provocadores) em relação à quantidade de perguntas utilizadas do roteiro e, dentre elas, quantas eram de assuntos gerais/abrangentes e quantas eram focadas na realidade do candidato e (c) condução da Etapa 3 (interação sobre os Elementos Provocadores) em relação à quantidade de perguntas formuladas além daquelas propostas pelo roteiro e, dentre elas, quantas eram de assuntos gerais/abrangentes e quantas eram focadas na realidade do candidato.

As análises do cumprimento das Etapas 2 e 3 focam a segunda parte da entrevista oral (os 15 minutos dedicados à discussão sobre os Elementos Provocadores). Com isso, o objetivo foi observar como são conduzidas as discussões sobre os temas diversos propostos pelos Elementos Provocadores e não aqueles que estão focados no candidato durante os cinco minutos de interação.

Além das Etapas 1 e 2, a condução da entrevista baseia-se, principalmente, no cumprimento da Etapa 3, que consiste na interação com o candidato com base nas perguntas do Roteiro de Interação que se relacionam ao assunto apresentado pelos Elementos Provocadores. Assim como indica o Guia, esses Elementos buscam “proporcionar ao examinando oportunidades para demonstrar sua proficiência oral em assuntos diversos, devendo, portanto, tratar de assuntos diferentes dos abordados na Etapa 1” (BRASIL, 2013b, p. 19).

Salientamos que os Elementos Provocadores (e a própria condução da entrevista) não devem se voltar apenas para a realidade do próprio candidato, mas sim para assuntos de interesse público, como aspectos culturais e sociais do Brasil e do mundo. Ainda com esse intuito, o exame Celpe-Bras prevê, em seu Roteiro de Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras de 2014/2⁸, que

⁷ São considerados, neste trabalho, como implicações do não cumprimento da Etapa 2: o beneficiamento do candidato que começa a interagir a partir de suas próprias experiências sem responder à Pergunta de Entendimento Geral e a diferença de parâmetros de avaliação entre o candidato que deve responder à Pergunta e aquele que não deve.

⁸ Apesar de estar documentada apenas no Roteiro de Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras de 2014/2 (data posterior àquela da aplicação da qual fazem parte os dados desta

assim como não se deve seguir a ordem literal das perguntas sem se levar em conta as respostas dos examinandos, o entrevistador não pode ignorar o roteiro e fazer só perguntas que lhe vierem à mente no momento da interação, pois isso pode levar o examinando a ficar apenas no âmbito de experiências e opiniões pessoais, limitando assim tanto a possibilidade de produção oral em um nível mais alto de proficiência por parte do examinando, como a de avaliação por parte dos examinadores (BRASIL, 2014, p. 3).

Ao considerarmos a liberdade, permitida pelo Exame Celpe-Bras, de se “escapar” ao roteiro e sustentar uma conversa baseada naquilo que é trazido pelo examinando, corre-se o risco de a discussão estar centrada na vida do próprio candidato e em seus interesses e experiências pessoais (ou mesmo do entrevistador). Nesse caso, o que se exige em relação às habilidades linguísticas para a discussão de temas que são comuns ao candidato pode limitar a avaliação de níveis mais altos de proficiência, uma vez que a conversa demanda conhecimentos dos quais o candidato lança mão com maior frequência. Tenderíamos a pensar, portanto, que uma interação desse tipo facilitaria a sustentação de uma conversa por parte do candidato, já que esse deve interagir basicamente sobre aquilo que ele já conhece. Assim, o Exame instrui seus avaliadores a diversificarem os assuntos, de forma a criar diversas oportunidades de se avaliar a proficiência do candidato, que deve interagir sobre temas variados do dia-a-dia. Por essa razão, o teor das perguntas e da entrevista em geral foram também usados em nossa pesquisa como material de análise.

pesquisa), essa instrução já era dada durante os eventos de capacitação para avaliadores e de credenciamento e credenciamento de Postos Aplicadores.

ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Entre os candidatos que prestaram o exame Celpe-Bras no Posto Aplicador III na segunda aplicação de 2013, 63 apresentaram notas com discrepância maior ou igual a 1 entre as duas partes do exame. Desses, 7 candidatos foram selecionados para as análises⁹ de nossa pesquisa e são apresentados na tabela a seguir. De forma a identificá-los, os candidatos selecionados encontram-se marcados em coloração cinza.

TABELA 1: MAIORES DISCREPÂNCIAS GERADAS NO POSTO APLICADOR III

	IDENTIFICAÇÃO DA ENTREVISTA	NOTA DA PARTE ORAL	CLASSIFICAÇÃO NA PARTE ORAL	NOTA DA PARTE ESCRITA	CLASSIFICAÇÃO NA PARTE ESCRITA	DISCREPÂNCIA	CERTIFICAÇÃO FINAL
1	Entrevista III2	4,9	Avançado Superior	2,38	Intermediário	2,53	Intermediário
2	Entrevista III1	5	Avançado Superior	2,5	Intermediário	2,5	Intermediário
3		5	Avançado Superior	2,63	Intermediário	2,38	Intermediário
4	Entrevista III4	4,13	Avançado	2	Intermediário	2,13	Intermediário
5	Entrevista III6	5	Avançado Superior	2,88	Intermediário Superior	2,13	Intermediário Superior
6	Entrevista III3	2	Intermediário	4,13	Avançado	2,13	Intermediário
7	Entrevista III5	4,79	Avançado Superior	2,75	Intermediário	2,04	Intermediário
8	Entrevista III7	5	Avançado Superior	3	Intermediário Superior	2	Intermediário Superior
9		4,84	Avançado Superior	2,88	Intermediário Superior	1,97	Intermediário Superior

Vemos que as entrevistas selecionadas ocupam as primeiras posições do quadro de discrepâncias do Posto Aplicador III. Do total de 7 candidatos analisados, 5 foram classificados, no final, como Intermediário e 2 como

⁹ Como critério de recorte dos dados a serem analisados, selecionamos as entrevistas que apresentaram as maiores discrepâncias no posto aplicador.

Intermediário Superior¹⁰. Dentre aqueles que se encontram na primeira faixa de certificação do exame Celpe-Bras, um (Entrevista III3) obteve nota 2 (Intermediário) na Parte Oral e 4,13 (Avançado) na Parte Escrita, revelando que a Parte Oral foi a determinante para sua certificação; já outro (Entrevista III4) foi classificado como Avançado na Parte Oral e como Intermediário na Parte Escrita; e, por fim, a três (Entrevistas III1, III2 e III5) foram concedidas notas equivalentes ao nível Avançado Superior na Parte Oral e Intermediário na Parte Escrita. Já quanto aos candidatos classificados, no fim, como Intermediário Superior (Entrevistas III6 e III7), a ambos foram concedidas notas equivalentes ao nível Avançado Superior na Parte Oral e Intermediário Superior na Parte Escrita.

Ainda que todos esses candidatos tenham sido classificados em níveis superiores ao mínimo necessário para a certificação, é interessante observar que, em cinco casos, os candidatos foram avaliados como Avançado Superior (Entrevistas III1, III2, III5, III6 e III7) ou Avançado (Entrevista III4) na Parte Oral, mas se enquadram no primeiro ou no segundo nível de proficiência na Parte Escrita. Logo, voltamos à pergunta deste trabalho: por que há discrepâncias entre a Parte Oral e a Parte Escrita de um mesmo candidato? Há, de fato, tamanha diferença entre as habilidades oral e escrita desses candidatos?

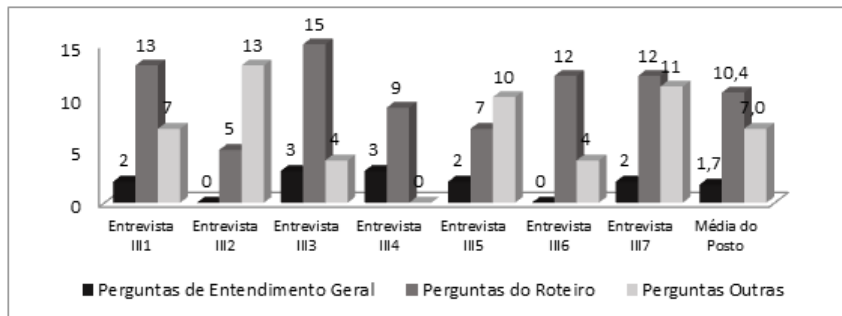
Constatamos que as discrepâncias encontradas podem ser explicadas por três fatores, a saber: 1) a Etapa 2 não foi cumprida ao longo da interação sobre nenhum dos três Elementos Provocadores em duas entrevistas; 2) várias entrevistas tiveram com base perguntas com foco em experiências pessoais dos candidatos; e/ou 3) o *background* apresentado pelos candidatos pode ter favorecido seu desempenho oral.

Ao observarmos o que revela o Gráfico 1 (a seguir), vemos que nem

¹⁰ Dentre as entrevistas analisadas, nenhum candidato foi classificado como “Sem Certificação”; já em relação às 63 discrepâncias maiores ou iguais a 1 encontradas no Posto Aplicador III, 9 candidatos foram classificados como “Sem Certificação”. Esses candidatos não foram analisados uma vez que não se encontravam entre as maiores discrepâncias geradas pelo Posto Aplicador III.

todas as 7 entrevistas analisadas apresentam as três categorias de perguntas. A Etapa 2 não foi cumprida ao longo da interação sobre nenhum dos três Elementos Provocadores nas entrevistas III2 e III6. Além dessas, o mesmo gráfico revela que nenhuma pergunta não prevista pelo Roteiro de Interação foi feita durante a entrevista III4. É também importante sinalizar que, nas entrevistas em que é cumprida a Etapa 2, apenas duas Perguntas de Entendimento Geral são feitas nas entrevistas III1, III5 e III7, enquanto os candidatos III3 e III4 precisaram responder a essas perguntas nas interações sobre os três Elementos Provocadores selecionados para a conversa. Assim, se retomarmos a instrução do exame Celpe-Bras de se realizar a Etapa 2 durante a conversa sobre os três Elementos Provocadores, as entrevistas III1, III2, III5, III6 e III7 apresentam inadequação em relação à aplicação da Parte Oral.

GRÁFICO 1: NÚMERO DE PERGUNTAS DE CADA CATEGORIA – POSTO APLICADOR III



Os dados apontam para a necessidade de reflexão sobre a confiabilidade da avaliação da Parte Oral do exame Celpe-Bras. O não cumprimento da Etapa 2 nos casos apontados deve ser observado a partir do benefício que tem o candidato que inicia a conversa com discussões sobre próprias experiências em relação àquele que deve responder à Pergunta de Entendimento Geral. Além disso, a diferença de parâmetros de avaliação entre o candidato

que deve responder à pergunta e aquele que não deve é outro aspecto que deve ser atentado.

O trecho que segue (Entrevista III1) visa à exemplificação do não cumprimento da Etapa 2. Nele, a candidata discute sobre o Elemento Provocador ¹¹ proposto:

CANDIDATA (III1): (...) eh, muito

ENTREVISTADORA: Você pode me comentar sobre esse elemento?

CANDIDATA (III1): Eh, posso dar a minha opinião pessoal?

Entrevistadora: Sim, o que você quiser.

CANDIDATA (III1): Eh, por exemplo, sobre os sentimentos negativos, o que mais sinto geralmente é a raiva porque não concordo com pessoas, sobre diferentes assuntos, eu não gosto de injustiça, desigualdade, discriminação de todo tipo, eh, me sufoco também por coisas que minha mãe fez comigo, mas deixa isso pra lá, isso aqui não é para eu falar sobre isso.

ENTREVISTADORA: Você costuma ficar muito abalada?

CANDIDATA (III1): Geralmente não, nã-não, é muito estranho que eu chore por coisas importantes, eh meu choro é estranho, choro por bobagens, né, coisas que abalaram a minha vida eu nem choro.

Ainda que, no caso da candidata III1, a entrevistadora inicie a interação, a Pergunta de Entendimento Geral (O que você entende por soltar as emoções?) não é feita; caso tivesse sido realizada, o conhecimento da expressão teria sido demandado e poderia ter exigido maiores habilidades à examinanda. Entretanto, a entrevistadora instrui a candidata a falar sobre “o que ela quiser”, como se vê na resposta à pergunta “posso dar minha opinião pessoal?”.

Ao não cumprir a Etapa 2, perde-se uma oportunidade de avaliação da proficiência dos candidatos. No caso da candidata III1, explorou-se o conhecimento sobre assuntos que são mais fáceis para ela, uma vez que fazem parte de sua vida pessoal. A entrevistadora conduziu a entrevista levando a candidata para sua “zona de conforto”. Inclusive, a própria candidata percebe que a conversa se volta para sua própria vida (e parece perceber que esse não

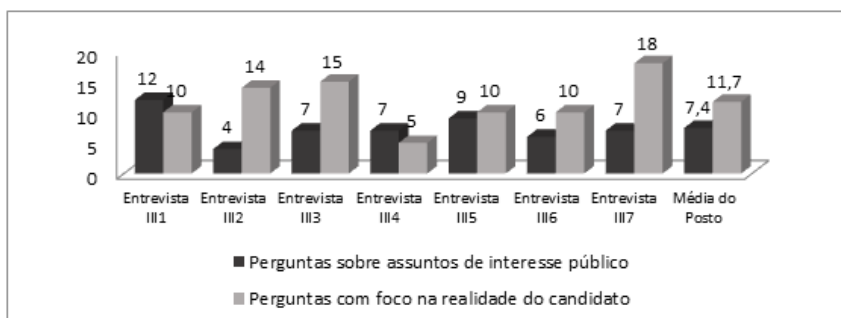
¹¹ Elemento Provocador 19 (Solte suas Emoções), de 2013-2.

deveria ser o foco da avaliação) e prefere levar o assunto para outra direção, dizendo “isso aqui não é para eu falar sobre isso”.

O Gráfico 1 e o trecho transcrito exemplificam vários casos semelhantes ocorridos no posto aplicador analisado e levam a questionamentos sobre a facilidade proporcionada ao candidato no processo de avaliação para comprovação de sua proficiência oral. Segundo os dados apresentados, é possível entender que *falar* é suficiente para ter uma boa avaliação no Posto Aplicador III, independentemente da direção que a conversa toma, o que faz com que os candidatos sejam vistos como autônomos e fluentes e recebam, como se vê na Tabela 1, notas altas na avaliação de sua habilidade oral.

Além do não cumprimento da Etapa 2, perguntas com foco em experiências pessoais dos candidatos foram consideradas relevantes para a avaliação dos candidatos. O Gráfico 2 apresenta o número de perguntas feitas ao candidato de cada tipo, a saber: 1) perguntas sobre assuntos de interesse público (presentes no Roteiro de Interação e criadas pelo entrevistador) e 2) perguntas com foco na realidade do candidato (presentes no Roteiro de Interação e criadas pelo entrevistador).

GRÁFICO 2: NÚMERO DE PERGUNTAS DE CADA TIPO – POSTO APLICADOR III



O Gráfico 2 revela o “teor” das entrevistas do Posto Aplicador III. Em geral, os entrevistadores conduzem a conversa com base nas experiências e

na realidade do candidato, tendo como exemplo as entrevistas III2, III3, III5, III6 e III7, enquanto as Entrevistas III1 e III4 são conduzidas principalmente com base em assuntos de interesse público. Como já discutido, o exame Celpe-Bras instrui seus avaliadores a diversificarem os temas discutidos nas entrevistas, fazendo com que o avaliando saia do âmbito de experiências e opiniões pessoais e seja estimulado à produção oral em níveis mais avançados de proficiência. Do contrário, o examinador pode ter material linguístico limitado¹² para a avaliação e conceder a nota baseando-se, principalmente, na fluência apresentada pelo examinando. Esse pode ser, portanto, o aspecto primordialmente avaliado e outro fator gerador de discrepâncias entre Parte Escrita e Parte Oral.

Além da condução das entrevistas, entendemos que o próprio *background* dos candidatos pode ter relação com as discrepâncias encontradas. Com exceção do candidato III5, todos os outros têm ou tiveram contato intenso com a língua portuguesa¹³. Por exemplo, podemos saber, através das apresentações, que o candidato III1 morou em Anápolis (Goiás) por 19 anos; já o candidato III2 realizou um intercâmbio no Rio de Janeiro; por sua vez, o candidato III4 é filho de mãe catarinense e vai Florianópolis todos os anos visitar a família; ainda, o candidato III6 é filho de baiana e passa suas férias em Salvador com os parentes desde pequeno; por fim, o candidato III7 morou no Mato Grosso do Sul dos dois meses aos 19 anos de idade.

Sabe-se que as experiências em imersão podem contribuir bastante para o desenvolvimento linguístico dos indivíduos. Em especial no caso dos candidatos analisados do Posto Aplicador III, vemos que suas experiências podem ter contribuído para o desenvolvimento da oralidade, uma vez que, em sua maioria, esses candidatos vivenciaram interações orais (com família e amigos) e, portanto, desenvolveram sua capacidade comunicativa

¹²Entendemos que, ao discutir sobre temas familiares, o candidato lança mão de recursos linguísticos recorrentes a ele, o que poderia facilitar seu desempenho oral e consequente avaliação.

¹³Essas informações puderam ser obtidas no início das entrevistas (os primeiros cinco minutos), quando os candidatos falaram um pouco sobre si.

oral. Entretanto, há grande possibilidade de que esses mesmos candidatos tenham tido menos oportunidades de interação escrita formal durante suas experiências no Brasil, uma vez que (com exceção do candidato III2), todos possivelmente participaram majoritariamente de situações casuais e informais de comunicação. Logo, uma diferença entre as habilidades de fala e de escrita desses candidatos é esperada, especialmente pelo *background* que apresentam, podendo ser uma das razões para as discrepâncias encontradas entre suas notas da Parte Oral e da Parte Escrita no exame Celpe-Bras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que muitos são os fatores que interferem em um processo de avaliação. Os três encontrados em nosso trabalho podem ter contribuído para o desempenho oral dos candidatos analisados na edição do Exame em questão e favorecido sua avaliação.

A atuação dos entrevistadores – pelo (des)cumprimento de etapas e pelas perguntas selecionadas e/ou elaboradas sobre temas familiares ao examinando – pode ser uma das razões para a geração das discrepâncias encontradas em nossos dados. As perguntas com foco no candidato, com estrutura simplificada e que exigem do candidato a produção de respostas objetivas podem supervalorizar a produção oral dos examinandos que, embora não demonstrem altos níveis de proficiência ao longo das interações, obtêm notas altas em sua avaliação. Corroboram para isso as notas mais baixas que esses mesmos candidatos obtiveram na Parte Escrita do exame, que exige maior esforço linguístico do candidato para cumprir as tarefas.

O *background* apresentado pelos candidatos pode ser outro fator gerador das discrepâncias encontradas. Nos dados analisados, vários candidatos narraram experiências com o idioma no Brasil, isto é, em contexto de imersão. O contato intenso com a língua relatado possivelmente contribuiu para o desenvolvimento das habilidades orais em detrimento das escritas

desses candidatos, realidade observada não apenas em seus depoimentos, mas também nas notas atribuídas a suas avaliações orais e escritas no exame Celpe-Bras.

Quanto à confiabilidade da avaliação, através de nossas análises, foi possível perceber que, em diversos casos, o não cumprimento de alguma(s) etapa(s) da Parte Oral do exame Celpe-Bras por parte dos examinadores pode comprometer esse instrumento, uma vez que as diferentes conduções podem 1) beneficiar o candidato que interage a partir de suas próprias experiências e 2) seguir parâmetros de avaliação diferentes entre os candidatos de um mesmo Posto Aplicador e entre candidatos de diferentes Postos. Conforme afirma Hughes (2003), a uniformidade de condições de avaliação é fundamental para assegurar a confiabilidade de um exame.

Por ser complexa, a entrevista oral requer habilidades para sua avaliação que são também complexas. Conforme afirma McNamara (1996), a avaliação com base no desempenho abarca muitos aspectos que podem ser abordados de forma diferente e inconsistente conforme as diferentes estratégias de condução da entrevista dos aplicadores. E, portanto, a confiabilidade, o desempenho dos candidatos e sua avaliação podem ser afetados. O *corpus* analisado reforça, então, a importância do entendimento e do cumprimento dos parâmetros de avaliação da Parte Oral do exame Celpe-Bras por parte dos aplicadores para que se realize uma avaliação uniforme e consistente quanto à exploração das diversas habilidades linguísticas dos candidatos nas entrevistas orais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Elementos Provocadores da Parte Oral - 2013/2*. Brasília, INEP, 2013a. Disponível em: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2013_2. Acesso em 29/01/2015.

_____. *Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras*. Brasília, INEP, 2013b. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral>. Acesso em 29/01/2015.

_____. *Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras*. Brasília, INEP, 2013c. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoess/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf. Acesso em 26/10/2013.

_____. *Roteiro de Interação Face a Face - 2013/2*. Brasília, INEP, 2013d. Disponível em: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2013_2. Acesso em 29/01/2015.

_____. *Roteiro de Interação Face a Face - 2014/2*. Brasília, INEP, 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/roteiro-de-interacao-face-a-face/2014_2. Acesso em 29/01/2015.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd Edition. Englewood Cliffs, WJ. Prentice Hall Regents, 1993.

DELL'ISOLA, Regina L.P, JUDICE, Norimar, SCARAMUCCI, Matilde V. R. e SCHLLATER, Margarete. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame Celpe-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Vol.3 no. 1, 2003, p. 153-164.

DELL'ISOLA, Regina L.P. O exame Celpe-Bras: conquistas e desafios. In: *II Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR y II Encuentro Internacional de Asociaciones de Profesores de Lenguas Oficiales del MERCOSUR*, Buenos Aires, 2013.

HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press, 2003.

MCNAMARA, T.F. *Measuring Second Language Performance*. London: Addison Wesley Longman, 1996.

PRATI, Silvia. *La evaluación em español lengua extranjera: Elaboración de exámenes*. 1ª edição. Buenos Aires, Libros de la Araucaria, 2007.

SAKAMORI, L. *A atuação do entrevistador na interação face a face no exame Celpe-Bras*. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP, 2006.

SAVILLE-TROIKE, Muriel. *Introducing Second Language Acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, 2006.

SCARAMUCCI, M. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada* (36): 11-22. Campinas: Julho-Dezembro de 2000.

SCHLATTER, Margarete. O sistema de avaliação Celpe-Bras: características, implementação e perspectivas. In: HORA, Demerval da (Org.). *Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade*. João Pessoa: Idéia, p. 171-175, 2006.

SCHOFFEN, J. R. *Avaliação de proficiência oral em português como língua estrangeira: descrição dos níveis dos candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras*. Dissertação de mestrado. Porto Alegre, UFRGS, 2003.



FATORES DE SUCESSO NO DESEMPENHO DE ALUNOS AFRICANOS FRANCÓFONOS DO PEC-G NO EXAME CELPE-BRAS ENTRE 2009 E 2013

Isabel Cristina Moreira de Aguiar¹

O PEC-G (Programa Estudante Convênio - Graduação) e o Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros) possuem uma longa história de influências mútuas. O Celpe-Bras surge justamente da necessidade de certificar a proficiência de intercambistas e é condição sine qua non para o ingresso dos estudantes estrangeiros, sobretudo aqueles pertencentes ao PEC-G.

Sua aplicação acontece sistematicamente desde 1998. A história de sua constituição, entretanto, é um pouco mais antiga. Em junho de 1993, o MEC constituiu uma primeira comissão para a elaboração de um exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros. Pouco tempo depois, em abril de 1994, uma comissão permanente foi constituída para concluir a elaboração do exame e assessorar a SESu em questões relativas ao ensino de PLE.

O construto do exame Celpe-Bras foi definido inicialmente como sendo o de um exame comunicativo, com ênfase na interação e na utilização de conteúdos autênticos e contextualizados (SCARAMUCCI, 1999, p. 75-77). Não se trata, portanto, de uma avaliação dos conhecimentos linguísticos simplesmente. Requer capacidade de desempenho em diferentes contextos comunicativos. A proficiência deve ser demonstrada por meio da execução de tarefas, que envolvem simultaneamente a utilização de diferentes habilidades de compreensão e produção. Os conhecimentos gramaticais e de vocabulário são igualmente avaliados por meio da análise das produções resultantes da execução das mencionadas tarefas.

¹aguiara73@yahoo.com.br

Em consonância com estes princípios, Juliana Schoffer afirma que a proficiência, no contexto do Celpe-Bras, define-se como uma “capacidade de configurar adequadamente a interlocução nos enunciados dentro de um gênero e de um contexto de produção específica em resposta a enunciados anteriores.” Acrescenta então que:

um texto demonstra maior ou menor grau de proficiência na medida em que configura a interlocução de forma mais ou menos adequada a um determinado contexto de produção, utilizando para tanto os recursos necessários ou historicamente previstos dentro do gênero no qual o texto se insere. Avaliar proficiência, nesse sentido, passa necessariamente por avaliar a configuração da interlocução a partir dos recursos utilizados pelo enunciador para fazê-lo, em resposta a um enunciado anterior dentro de um gênero do discurso.(SCOFFER, 2009, p. 107)

O mesmo exame é utilizado para identificação dos diferentes níveis de proficiência (iniciante, básico, intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior) sendo certificados somente os examinandos com proficiência a partir do intermediário.

Em síntese, o que se espera de um estudante que pretenda participar do PEC-G é a capacidade não só de demonstrar conhecimento da língua portuguesa, mas também de interagir em diferentes situações tanto na parte escrita (composta de quatro tarefas) quanto na interação face a face do exame pelo menos em nível intermediário.

O Programa Estudante Convênio de Graduação, por sua vez, existe desde 1965. Sua criação foi motivada pela aumento significativo de estudantes estrangeiros em território nacional na década de 60 e pela necessidade de unificar as condições de intercâmbio, assegurando tratamento equânime aos estudantes por parte das universidades, segundo informação da página oficial (<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php#tab1>). De acordo com a mesma fonte, somente na última década, 6000 estudantes foram selecionados, em sua maior parte africanos. Em 2013, dos 56 países participantes, 24 eram africanos, 25 latino-americanos e 7 asiáticos.

Em se considerando políticas de relações exteriores, os dados demonstram um esforço visível (ainda que talvez não suficiente) de aproximação do continente africano. Se, em 1964, 565 estudantes latino-americanos foram admitidos no Brasil e somente 4 africanos (o que representa menos de 1% do total), em 2013, foram selecionados 37 alunos de países asiáticos, 132 de países latino-americanos e 255 de países africanos. Em outras palavras, os africanos que no início da década de 60 representavam menos de 1% da população de estudantes expatriados, passaram a constituir aproximadamente 60% do total de conveniados. Em 2008, ano de maior demanda pelo convênio, 784 estudantes africanos foram aceitos em cursos de graduação de universidades brasileiras.

A observação da distribuição linguística destes discentes africanos pode revelar aspectos interessantes sobre este esforço de ampliação da cooperação. Em levantamentos realizados de 2000 a 2013, observa-se que, de um total de 6001 estudantes africanos, 5082 eram oriundos dos PALOP, em especial de Cabo Verde (2057), Guiné Bissau (1336) e Angola (583); 619 de países pertencentes à Francofonia, com destaque para aqueles oriundos da República Democrática do Congo (376), e 300 de países de Língua Oficial Inglesa, os nigerianos compondo o maior contingente (162). Inevitável concluir, a partir do exposto, que a língua desempenha papel primordial no fomento à cooperação educacional.

Segundo as normas do programa, os alunos que não dominam o português, ao chegarem ao Brasil, deverão frequentar aulas do idioma por um ano letivo e, ao final deste período, submeter-se com sucesso ao exame CELPE-BRAS, sob pena de retornar aos seus respectivos países em caso de reprovação na avaliação.

Não raras vezes, entretanto, a porta que deveria servir para entrada transforma-se em uma barreira para o acesso. E nem todos os estudantes que se submetem ao exame após frequentar os cursos de PLE nas universidades brasileiras obtêm sucesso no mesmo. Assim que, sendo os países francó-

fonos, em especial República Democrática do Congo e Benim, aqueles com maior número de estudantes africanos conveniados ao PEC-PG, se desconsiderados os países lusófonos, julga-se pertinente empreender esforços para mais bem conhecer os fatores que têm impacto no desempenho no Celpe-Bras por examinandos deste grupo.

Por isso, o objetivo do presente trabalho foi o de analisar os fatores de sucesso no desempenho de alunos francófonos do PEC-G no exame Celpe-Bras entre 2009 e 2013. De forma amostral, pretendeu-se investigar que fatores ou que conjunto de fatores que podem favorecer o aprendizado da língua em contexto formal de imersão, de forma a ser capaz de ser bem sucedido no referido exame de avaliação de proficiência.

Ressaltam-se entre os fatores a serem investigados os seguintes:

- processo de seleção para a vaga do PEC-G;
- motivação para realização dos estudos no Brasil;
- adaptação à cultura e à sociedade brasileira;
- condições gerais de subsistência dos estudantes;
- interferências causadas pela diferença entre as culturas educacionais;
- nível de letramento;
- domínio da língua nativa e da língua oficial do país de origem;
- condições de aquisição formal da Língua Portuguesa (método, carga horária, formação dos instrutores etc);
- adequação da produção dos examinados aos critérios de avaliação do Celpe-Bras.

O processo de levantamento de dados envolveu a participação em reuniões, a realização de entrevistas semi-estruturadas, além de consulta à documentação escrita. Dentre os entrevistados, foram incluídos estudantes do Benim e da República Democrática do Congo, instrutores de Português como Língua Estrangeira e responsáveis pela organização destes respectivos cursos nas universidades. Apresenta-se no presente texto uma discussão preliminar, com o intuito de apontar hipóteses mais prováveis a serem investiga-

das de modo mais sistemático em trabalhos futuros. Acredita-se que, mesmo que nestes termos, o trabalho pode contribuir com informações e dados úteis na formulação e na implementação de medidas visando ao cumprimento das finalidades do Programa de Estudante Convênio de Graduação.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESEMPENHO DOS ESTUDANTES NO CELPE-BRAS

Em comemoração aos 50 anos de existência do Programa Estudante Convênio de Graduação – PEC -G, o Ministério da Educação realizou entre os dias 27 e 28 de novembro de 2014, o I Encontro Nacional do PEC-G. As informações que seguem abaixo resultam de notas pessoais tomadas durante o evento, o qual demonstrou que o louvável esforço brasileiro de abrir gratuitamente as portas de suas universidades para estudantes estrangeiros precisa, no entanto, considerar alguns pontos, tendo em vista a realidade concreta dos estudantes.

De fato, embora programas como o PEC-G já existam há algum tempo, a internacionalização é um grande desafio para as universidades brasileiras. Desafio este que começa pela necessidade de uma compreensão mais ampla de sua importância por parte de professores, funcionários e gestores e prossegue com a urgência de medidas que permitam a implantação de condições mais favoráveis para que ela possa acontecer de fato.

As discussões do grupo de trabalho sobre “Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros do I Encontro Nacional do PEC-G” não fugiram às preocupações salientadas acima, dando especial ênfase às preocupantes condições de subsistência dos conveniados, sobretudo aqueles de origem africana. Considerados os “primos pobres”, os estudantes do PEC-G apresentam com muita frequência dificuldades para manter-se no Brasil, sobretudo quando ainda estão frequentando as aulas de português. Nesta etapa, eles ainda não fazem jus a bolsas de estudo ou outras formas de auxílio e não

possuem vínculo institucional formal com a universidade, já que não estão regularmente matriculados em nenhum curso de graduação.

Estas dificuldades em termos de condições socioeconômicas dos alunos, infraestrutura da universidade e escassez de recursos humanos são mais diretamente sentidas pelas equipes responsáveis pelo ensino de PLE. A estas cabe, via de regra, tomar iniciativas para que soluções adequadas ou, pelo menos, parcialmente adequadas sejam encontradas.

Algumas universidades encontraram diferentes formas de tentar amenizar o problema. Na UnB, por exemplo, os alunos do PEC-G são matriculados na instituição como alunos especiais e usufruem de todos os programas de assistência estudantil disponíveis na universidade. Outra vantagem encontrada nesta solução diz respeito à possibilidade de oferta de disciplinas de PLE como disciplinas optativas do curso de graduação que contam como carga horária efetiva do docente. Isto permite que também os professores efetivos do departamento e não somente alunos bolsistas ministrem as aulas de PLE.

Quanto às atividades mais diretamente ligadas ao ensino, verifica-se que, de modo geral, os cursos de PLE para o PEC-G têm carga horária total que varia de 320 a 520 h/a, dependendo da instituição. Além das aulas regulares de língua, os cursos incluem atividades extraclasse diversas, tais como visitas a empresas (UFBA), participação como ouvintes em aulas do curso de graduação pretendido (UFF), passeios e excursões (UFPR) e assim por diante.

A maioria das universidades organiza os alunos em turmas de acordo com o idioma oficial do país de origem e podem (com exceção da UFMG) receber conveniados que realizarão sua graduação em uma outra universidade, às vezes em outra região. Trata-se de uma arquitetura complexa e com efeitos muitas vezes indesejados, pois leva estudantes com poucos recursos a terem de se deslocar entre estados muito distantes para iniciar sua graduação. A região com mais forte demanda, a Sudeste, é justamente aquela com menos oferta de vagas. A falta de profissionais efetivos na área de PLE encontra-se entre um das principais dificuldades para solucionar este problema.

Normalmente, os dois últimos meses de curso são dedicados à preparação para o Celpe-Bras. Nos casos de suspeita de insucesso (os resultados do exame realizado ainda não haviam sido divulgados no momento do encontro), o tempo de frequência ao curso ou o controle do tempo ao realizar o exame foram apontados como principais causas para a reprovação. Assim, os professores manifestaram a preocupação de que alunos que, devido a questões burocráticas, só puderam sair de seus países de origem dois meses depois do previsto, apresentariam resultados substancialmente mais expressivos se lhes fosse facultado um prazo de estudo igual ao dos seus outros companheiros. Um outro fator apontado como prejudicial foi a dificuldade de alguns raros alunos em interagir com os colegas.

Uma observação importante parece ser a de que os relatos demonstram que a maior parte dos cursos preocupa-se não somente com o ensino dos aspectos linguísticos do português, mas igualmente com a adaptação social e cultural dos estudantes recém-chegados. Além disso, verifica-se que a organização dos programas de ensino sofre a ação do efeito retroativo não só do exame Celpe-Bras, mas dos próprios cursos de graduação. E estes efeitos não se verificam somente no nível da docência. Cabe àqueles que estão em contato direto com os estudantes do PEC-G e suas dificuldades intervir ou, muitas vezes, gerir diversas situações não diretamente ligadas às atividades de sala de aula, como a recepção dos alunos, encaminhamento para tratamentos de saúde, entre outros.

Conversas mais pontuais com os professores sobre os alunos do Benim e da R.D.C. evidenciam uma grande preocupação com o que seria o segundo grande tema em relação aos conveniados de origem africana: o grau de letramento dos alunos. Sabe-se que a qualidade da educação ofertada nestes países é afetada pelos problemas mais diversos: destruição de escolas (devido a conflitos no Congo), pouca formação (em 2013, somente 22% dos professores secundários de Língua Francesa eram licenciados em Letras no Benin), baixo salário dos professores, desigualdade de acesso à educação en-

tre os gêneros, entre outros. Todos estes aspectos parecem contribuir para a existência das realidades descritas por Ferraz e Pinheiro:

Mesmo com o diploma de conclusão do Ensino Médio do país de origem reconhecido, dadas as diferenças culturais, curriculares e de sistema de ensino entre o Brasil e os países conveniados, é desafiante a preparação destes estudantes para o teste de proficiência e, sobretudo, para a graduação. Não raro, alguns alunos, além de apresentarem as dificuldades comuns do aprendizado da língua estrangeira e problemas habituais da produção escrita, apresentam também diferentes níveis de letramento que se manifestam principalmente: no desconhecimento das regras gerais de uso dos sinais de pontuação e de letras maiúsculas, na estruturação das frases, na paragrafação e em problemas de textualização. Diferenças culturais e socioeconômicas também são relevantes, pois nem todos tiveram uma boa formação na escola de leituras e trabalhos escritos aqui exigidos é uma realidade completamente nova para muitos deles. Em geral, os alunos demonstram pouca familiaridade com gêneros textuais diversos e pouca desenvoltura para a produção escrita. (FERRAZ e PINHEIRO, 2014, p. 133)

Neste contexto, para ter mais elementos para refletir sobre o tema, talvez seja útil considerar alguns dados. Na tabela abaixo, foram comparadas as listas com o resultado dos alunos selecionados pelo PEC-G e os resultados da edição do Celpe-Bras correspondente:

	TOTAL	I	IS	A	AS	NE
2013						
BENIM	37	16	14	0	0	7
R.D.C.	19	7	7	0	0	5
2012						
BENIM	40	19	6	1	1	13
R.D.C.	26	4	12	4	1	5
2011						
BENIM	19	13	0	2	0	4
R.D.C.	78	45	9	2	0	22
2010						

BENIM	7	2	3	0	0	2
R.D.C.	78	9	14	0	1	54
2009						
BENIM	4	0	2	0	0	3
R.D.C.	54	10	10	8	1	25

I – Certificação em nível intermediário

IS – Certificação em nível intermediário superior

A – Certificação em nível avançado

AS – Certificação em nível avançado superior

NE- Não encontrado (Fazem parte desta lista alunos desistentes, reprovados no exame do ano correspondente e alunos que já possuíam certificado do Celpe-Bras).

Ainda que precários, os dados parecem sugerir alguns pontos pertinentes para esta discussão. Uma primeira surpresa: somente no ano de 2009 de 19 alunos da R.D.C. aprovados pelo Celpe-Bras, 8 demonstraram nível avançado de proficiência no exame e eventualmente alunos isolados, apesar do pouco tempo para o aprendizado da língua, lograram obter certificação de nível avançado superior, como no caso dos anos de 2009, 2010, 2012.

Estas primeiras constatações levam a verificar a necessidade de analisar com mais cautela as consequências sobre o desempenho dos alunos dos problemas até agora apontados. Aparentemente estes fatores podem influenciar os resultados, mas não são capazes de determiná-los.

Outras constatações são ainda necessárias: é possível observar a diminuição no número de candidatos oriundos da República Democrática do Congo em contraposição a um aumento dos candidatos beninenses. O número de candidatos não parece, no entanto, favorecer ou prejudicar o desempenho dos estudante. Em 2009, 31% dos alunos aprovados da RDC obtiveram certificação em nível Avançado ou Superior, mas somente 24 % no ano de 2012 e 0% em 2013 conseguiram o mesmo resultado. Em 2010, 60% dos estudantes aprovados obtiveram certificação em nível Intermediário Superior ao passo que, em 2013, nenhum examinando obteve o mesmo resultado.

Em princípio, a comparação do perfil dos estudantes dos dois paí-

ses revelaria que os conveniados beninenses obtêm o certificado em níveis menores de proficiência mas com mais frequência que os alunos congolezes. Contudo, os dados expostos não permitem sustentar esta afirmação, já que não é possível distinguir os estudantes desistentes dos não aprovados. Neste caso, há de se considerar ainda dois dados externos: o governo beninense tem a prática de financiar as passagens aéreas dos alunos beninenses, desde de que estes tenham sido aprovados no BAC (que não consta das exigências para a seleção do PEC-G). Tal política além de diminuir o número de desistências (elucidando talvez as diferenças entre os percentuais de alunos não aprovados da RDC e do Benim), pressupõe um aumento no nível de formação dos alunos selecionados.

Assim sendo, se, por um lado, os dados problematizam a hipótese de que o grau de letramento de alunos advindos de sistemas educacionais africanos seja a principal causa de seu não sucesso nos exames; por outro, não parecem tampouco sustentar a de que o insucesso ou menor grau de sucesso dos alunos conveniados possa ser explicada pela ineficácia da seleção.

É impossível ignorar o fato de que as comissões brasileiras enfrentam dificuldades para realizar a seleção de candidatos para o PEC-G, sobretudo de alunos africanos. Convém lembrar, entretanto, que nem todos os candidatos são aceitos. Muitos cursos não conseguem preencher sua totalidade de vagas. Segundo Santanna, Batista e De Deus Júnior (SANTANNA, 2010), para algumas áreas como as engenharias, a qualificação dos estudantes acaba por ser um dos entraves. Na seleção 2009/2010, apenas 21% das vagas ofertadas para o PEC-G puderam ser preenchidas.

Ainda que em casos esporádicos, não possa ser descartada a possibilidade de que tal explicação justifique parcialmente as diferenças entre os resultados, como o do Benim, em 2012, este não pode ser apontado isoladamente como um fator decisório.

2. OS ESTUDANTES-CONVÊNIO: MOTIVAÇÕES E PERCEPÇÕES

O objetivo inicial do PEC-G é o de formar quadros capazes de retornar aos seus países de origem e, com os conhecimentos adquiridos, auxiliar na promoção do desenvolvimento social e econômico de suas respectivas comunidades. O modelo de cooperação internacional brasileiro preconiza a necessidade de se fugir das relações assistencialistas, dando mais importância às trocas de conhecimento e tecnologia. Esta é uma filosofia de difícil compreensão para os parceiros africanos que via de regra estão mais habituados aos modelos de cooperação europeus.

Esta perspectiva de cooperação, nem sempre explícita, é também de difícil compreensão a curto e a médio prazo para os estudantes que chegam ao Brasil pelos mais diversos motivos, os quais nem sempre coincidem com os objetivos estabelecidos pelo governo brasileiro para o programa.

O relato de um estudante africano, ao qual Ana C. Bizón se refere em sua tese de doutorado o demonstra (BIZÓN, 2013, p. 324). O estudante em questão, um jovem africano refugiado, chegou ao Brasil por meio do PEC-G. Filho de um perseguido político assassinado, o estudante cresceu e estudou em um campo de refugiados em um país vizinho. Seu bom desempenho lhe assegurou uma bolsa de estudos pelo Programa DAFI (Albert Einstein German Academic Refugee Initiative Fund), mas por razões de segurança não pode ser beneficiado com a mesma. Conseguiu então ser selecionado pelo programa PEC-G, a ACNUR (Organização das Nações Unidas para Refugiados) financiou sua passagem aérea e um primo assinou um termo de responsabilidade financeira.

Ao chegar ao Rio de Janeiro, não possuía meios para comprar o bilhete para Belém, onde deveria frequentar as aulas de PLE. O mesmo acreditava que a ACNUR continuaria a ajudá-lo, ou seu primo, ou o governo brasileiro. Somente após dias dormindo no aeroporto e perambulando pelas ruas, foi acolhido pela Cáritas onde recebeu abrigo, roupas, alimentação, orientação jurídica,

aulas de português, formação profissional e foi, finalmente, encaminhado para um emprego.

À mesma constatação parece ter chegado Mariana Santos ao detectar nos estudantes uma “busca por ‘experiência de vida’, ou seja, por vivências distintas e convívio com a alteridade”. Isto para ela é um sinal de que:

...não é apenas uma questão acadêmica que impulsiona os estudos no exterior, havendo outras expectativas envolvidas neste trânsito. A participação no PEC-G inclui uma gama mais ampla e até mesmo mais subjetiva de demandas que vão além dos aspectos educacionais e de inserção no mercado de trabalho, o que não significa que o ensino superior e uma melhor colocação profissional não tenham papel decisivo na escolha de estudar em outro país. (SANTOS, 2014, p.94)

Com os estudantes que foi possível conversar, não foi difícil perceber que entre as expectativas iniciais e a realidade no Brasil as distâncias são consideráveis. Além do não esperado desamparo financeiro, das inesperadas dificuldades para conseguir emprego ou ajuda pessoal ou governamental, há percepções mais específicas em relação aos comportamentos sociais – o racismo apresentando-se como tema central – que não correspondem exatamente à imagem prévia que estes haviam construído da vida no Brasil.

As diferenças entre os sistemas educacionais são uma outra surpresa e a tendência é a de considerar alguns pontos positivos na maneira como o português é ensinado no Brasil, mas alimentar em torno do exame Celpe-Bras uma expectativa de dificuldade excessiva.

Uma consulta cuidadosa à lista de teses e dissertações defendidas nos últimos dez anos revela o crescimento do interesse dos pesquisadores, sobretudo das ciências sociais, por temas ligados aos estudantes-convênio. Questões identitárias e culturais predominam entre as áreas de interesse e os trabalhos tendem a atestar o difícil percurso destes indivíduos. Raramente, estes estudos dão ênfase entretanto ao fato de que uma parcela não desprezível destes estudantes tinha uma percepção diametralmente oposta de si mesmos em seus países de origem.

O PEC-G é considerado em muitos países africanos um programa elitista. O candidato precisa demonstrar capacidade financeira para participar do processo seletivo: um privilégio para poucos. Entre estes proponentes encontram-se igualmente alunos bem sucedidos do ponto de vista acadêmico e que, não raras vezes, já concluíram um curso em nível superior em seu próprio país. Há evidentemente aqueles que forjam estas provas de capacidade financeira na crença de que uma vez no Brasil serão capazes de obter auxílio para garantir sua subsistência. Mas, mesmo fora destas circunstâncias, os primeiros contatos com a realidade brasileira representam um grande choque.

Do ponto de vista da adaptação a um novo sistema educacional, algumas questões devem ser levadas em conta. É importante recordar que o francês não é a língua materna dos estudantes conveniados do Benim e da RDC. Alguns aprenderam a língua do ex-colonizador na escola, onde não lhes era facultado falar em suas línguas maternas. Nestas últimas, por sua vez, a maior parte dos estudantes não é capaz de escrever. Não raros são os alunos falantes de mais de uma língua local. Estas línguas são aprendidas ora no contexto familiar ora com a convivência com vizinhos ou outras pessoas. Trata-se, sob o plano linguístico, de um quadro muito mais complexo do que aqueles que costumam figurar no horizonte do desenvolvimento de métodos para o ensino de línguas nas universidades brasileiras.

E não causaria estranheza considerar que parte das dificuldades de sucesso enfrentadas por estes alunos seja resultado das diferenças de concepções educacionais, sobretudo no que se refere às crenças de como se aprende uma língua não materna e de como este aprendizado deve ser avaliado. Embora as orientações recentes para a melhoria da qualidade da educação, tanto na R.D.C. quanto no Benim, não pareçam atestar este fato.

Evidencia-se nestas orientações uma certa tendência à uniformização do discurso educacional nos países, devendo-se isso provavelmente à participação em convenções internacionais, sobretudo, aquelas promovidas por organismos como a ONU. Não obstante, uma análise das práticas pedagó-

gicas nos últimos quinze anos (período em que os estudantes atuais do PEC-G realizaram seus estudos primários e secundários) fornece evidências bastante diferentes.

Em um estudo realizado por Collette Noyaux sobre o ensino do francês como língua de referência em escolas do Togo e do Benim, esta constatou que predominavam nas práticas observadas a concepção do ensino de língua centrado no professor, sustentado em um discurso metalinguístico, com ênfase na construção do vocabulário a ser empregado em frases isoladas (NOYAUX, 1999, pp. 60-2). Conceitos como os de (multi)letramento, multimodalidade, língua em uso, sociointeracionismo, interlocução, gêneros do discurso, ensino por tarefa, além de outros, passam ao largo das preocupações no ensino do francês como língua segunda neste contexto. E é muito provável que a realidade educacional na R.D.C. não seja muito distinta da apresentada acima.

Observados também o perfil do exame de Língua Francesa dos BACs beninense e congolês é possível observar que as atividades de leitura e compreensão de texto estão mais focadas na tipologia textual, na identificação de informações gerais e específicas em um texto, na paráfrase e na interpretação fundada em certas convenções de leitura. Diante do exposto, não se torna muito difícil dar novas interpretações às dificuldades e à necessidade de persistência atribuídas aos alunos para a realização do exame Celpe-Bras, ainda que tenham sido considerados bons alunos ao longo de sua história escolar.

3. UMA HIPÓTESE INICIAL

Recuperando a tarefa inicial a que se propôs este trabalho, a saber, apontar hipóteses de investigação a respeito dos fatores de sucesso no desempenho de alunos francófonos do PEC-G no exame Celpe-Bras, a análise dos dados obtidos até o presente levam a um impasse. Em primeiro lugar, porque os fatores analisados não exercem influência isolada sobre o fenômeno que se busca estudar. Em segundo, porque, em sua maioria, estes fatores ou

já foram estudados (motivação para realização dos estudos no Brasil, adaptação à cultura e à sociedade brasileira), ou ações que diminuam seus efeitos negativos já estão em vias de realizar-se (condições gerais de subsistência dos estudantes, condições de aquisição formal da Língua Portuguesa) ou, em sua minoria, estão completamente fora do raio de ação das equipes envolvidas na preparação para o Celpe-Bras (processo de seleção para a vaga do PEC-G, domínio da língua nativa e da língua oficial do país de origem). Em outras palavras, muitas das constatações a que foi possível chegar até agora não permitiriam levantar hipóteses de pesquisas pertinentes para a melhoria do desempenho dos estudantes no exame Celpe-Bras.

Verifica-se, entretanto, pelo menos um conjunto de fatores, ainda pouco levado em conta, mas perfeitamente passível de ser pesquisado. Este se refere a fatores como a necessidade de conciliação de duas culturas educacionais distintas no percurso de autoconstrução da identidade estudantil do conveniado ao PEC-G.

Ao acreditar na pertinência desta questão é que se propõe a realização de novos estudos a partir da hipótese inicialmente levantada: a de que as concepções que os estudantes-convênio do Benim e da RDC têm sobre o que é uma língua, como ela pode e/ou deve ser aprendida e como avaliar a proficiência influenciam (embora não determinem) no seu processo de aprendizado, assim como no seu desempenho no exame Celpe-Bras.

Saber quais estratégias os alunos exitosos no exame de proficiência utilizam neste processo de adaptação poderia ser, em princípio, uma chave importante para averiguar como mais bem adequar os métodos de ensino de PLE para este público. Estima-se ainda que, se comprovada esta hipótese inicial, abriria-se um certo espaço de reflexão sobre as distâncias em termos de realidades linguísticas entre o Brasil, o Benim e a RDC, gerando novas possibilidades de ampliação dos conhecimentos sobre como as línguas se relacionam em contextos de aprendizagem de línguas não maternas.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Joana de Barros. *Atravessando o Atlântico: o Programa Estudante Convênio de Graduação e a cooperação educacional brasileira*. 2013. 132f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BÍZÓN, Ana Cecília Cossi. *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2013.

FERRAZ, Andrea; PINHEIRO, Isabel Mendes. O desafio pós Celpe-Bras: relações entre o exame eu programa de estudantes-convênio de graduação. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O exame Celpe-Bras em foco*. Campinas: Editora Fontes, 2014, pp.131-141.

JÚDICE, Norimar. Abordagem do texto nas tarefas de leitura/produção escrita do exame Celpe-Bras: um olhar retrospectivo. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O exame Celpe-Bras em foco*. Campinas: Editora Fontes, 2014, pp. 143-149.

NOYAU, Collete. Le français de référence dans l'enseignement du français et en français au Togo. In: Michel FRANCARD, Geneviève GERON & Régine WILMET (dir.). *Le français de référence: Constructions et appropriations d'un concept*. Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 3-5 novembre 1999, Volume II: Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain, Institut de Linguistique de Louvain, Louvain, 2001, pp. 57- 73.

QUEFFÉLEC, Ambroise. *Les parlars mixtes en Afrique francophone subsaharienne*. Disponível em:< <http://www.unice.fr/bcl/ofcaf/22/Queffelec.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

SANTANNA, Beatriz Correa Meyer et al. O processo seletivo do PEC-G (2009-2010): um olhar sobre os estudantes aprovados para os cursos de engenharias. In: *CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA*, 38., 2010, Fortaleza, Artigos. Disponível em: <<http://198.136.59.239/~abengeorg/CobengeAnteriores/2010/artigos/536.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

SANTOS, Mariana Batista dos. Projetos acadêmicos e projetos de vida entre estudantes congolezes do PEC-G em Universidades do Rio de Janeiro. *O público e o privado*, 23, 2014, pp. 91-108.

SCARAMUCCI, Mathilde. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandira e SANTOS, Percília. *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999, pp. 75-81.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de Português como Língua Estrangeira no exame Celpe-Bras*. 2009. 192f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

ORGANIZADORES E AUTORES

JERÔNIMO COURA-SOBRINHO (ORGANIZADOR)

Professor Titular do CEFET-MG, Graduado em Letras (UFMG), Mestrado em Letras (UFMG), Doutorado em Estudos Linguísticos (UFMG), Estágio Doutoral na Université Sorbonne Nouvelle (Paris III), Pós-Doutorado em Estudos da Linguagem (UFF). Vice-líder do INFORTEC - Núcleo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (CNPq), membro da Comissão Técnico-Científica do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

NATÁLIA MOREIRA TOSATTI (ORGANIZADORA)

Professora de Língua Portuguesa no Departamento de Linguagem e Tecnologia do CEFET-MG. Graduada em Letras (UFMG), Mestre em Estudos Linguísticos (UFMG), Doutoranda em Estudos Linguísticos (UFMG). Pesquisadora do INFORTEC – Núcleo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (CNPq). Atuou como consultora do MEC/INEP e fez parte da Comissão Técnico Científica do exame Celpe-Bras. Atua como colaboradora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na aplicação e avaliação do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

LILIANE DE OLIVEIRA NEVES (ORGANIZADORA)

Graduada em Letras (FAFIDIA-UEMG), Mestrado em Estudos de Linguagens (CEFET-MG), Doutoranda em Estudos de Linguagens (CEFET-MG). Membro do INFORTEC – Núcleo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (CNPq), desenvolve pesquisas na área de Português como Língua Estrangeira (PLE) e Análise do Discurso. Atua como colaboradora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na aplicação e avaliação do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

HENRIQUE RODRIGUES LEROY (ORGANIZADOR)

Professor de Língua Portuguesa Adicional da UNILA-PR, Graduado em Letras (UFMG), Mestrado em Estudos de Linguagens (CEFET-MG) e Doutorando em Letras (UNIOESTE-PR). Membro do INFORTEC - Núcleo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (CNPq). Atua como colaborador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP-MEC) na aplicação, avaliação e elaboração do Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e é membro da Associação Mineira dos Professores de Português Língua Estrangeira (AMPPLIE).

MARIANA FERREIRA VALENTIN DA SILVA (ORGANIZADORA)

Graduanda em Letras – Tecnologias de Edição (CEFET-MG). Membro do INFORTEC – Núcleo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (CNPq). Participou do Programa Jovens Talentos para Ciência (CAPES) e de atividades de extensão na área de Português como Língua Estrangeira (PLE). Atualmente é bolsista PIBIC-FAPEMIG e estagiária na Secretaria de Relações Internacionais do CEFET-MG.

AMILCAR FIGUEIROA PERES DOS SANTOS

Graduado em Letras com Licenciatura em Língua Portuguesa pela UFMG e Mestrado em Educação Tecnológica pelo CEFET-MG. Membro do Grupo de Pesquisa em Materiais e Recursos Didáticos. Atua como Professor efetivo da Rede Estadual de Minas Gerais e colaborador do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) na elaboração e revisão de itens.

AUGUSTO DA SILVA COSTA

Mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG. Possui graduação em Letras pela mesma universidade - Bacharelado em Tradução. Realiza pesquisas na área de Linguística, com ênfase em Português como Língua Adicional e Tradução.

Atualmente é professor de português como língua estrangeira e atua como avaliador e elaborador do exame CELPE-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa do Brasil).

CLÉBER LESSA DE MOURA

Possui graduação em LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS/INGLÊS pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Atualmente é professor para o ensino médio técnico do CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS - CEFET-MG e Chefe Adjunto do Departamento de Linguagem e Tecnologia. Cursa mestrado em estudos de linguagem no programa de pos-graduação do CEFET-MG.

CORINA ALVES FARINHA

Mestre em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG; especialista em Educação Tecnológica - CEFET-MG e Metodologia de Ensino Superior - Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG, Bacharel em Administração de Empresas pela Faculdade de Economia São Luís - São Paulo - SP e graduação em Gestão pelo Programa Especial de Formação Pedagógica Docente pelo CEFET-MG. Docente de Ensino Superior e Pós-graduação.

EVERTON LUIZ FRANKEN

Graduado em Letras Habilitação Português/Inglês (UNICRUZ/RS). Especialização em Ensino de Língua Inglesa (ULBRA/RS). Especialização em Linguística e Ensino de Língua e Literatura (UNICRUZ/RS). Mestre em Estudos de Linguagens (CEFET/MG). Doutorando em Estudos de Linguagens (CEFET-MG). Membro do INFORTEC – Núcleo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (CNPq). Oficial da Força Aérea Brasileira (FAB). Professor de língua inglesa no Ensino Médio na Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAR/MG). Tem experiência na área de educação, com ênfase em língua estrangeira, ensino e aprendizagem.

FERNANDA DA SILVA ANTÔNIO

Especialista em Ensino de Inglês pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui graduação em Letras - Português e Inglês pela Universidade do Grande Rio (2006). Atualmente é 1º Tenente da Escola Preparatória de Cadetes do Ar, onde coordena e leciona a disciplina de Língua Inglesa para alunos do Ensino Médio. Tem experiência na área de ensino de Língua Estrangeira desde 2003. Atualmente, está cursando o Mestrado em Estudos de Linguagens no CEFET-MG.

FERNANDA RICARDO CAMPOS

Graduada em Letras (PUC-MG), Especialista em Leitura e Produção de Textos (UFMG) e Mestre em Estudos de Linguagens (CEFET-MG). Foi professora substituta do CEFET-MG(2008/2010), Leitora de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira do MRE, na Universidade Nacional Mayor de São Marcos em Lima/Peru, além de colaboradora do Centro Cultural e do Setor Cultural da Embaixada do Brasil, em Lima(2010-2012). Membro do Grupo de Pesquisa em Materiais e Recursos Didáticos e INFORTEC-Núcleo de Pesquisa em Linguagens e Tecnologia. Atualmente é revisora de textos do Colégio Sagrado Coração de Maria-BH e bolsista voluntária no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), no CEFET-MG.

GLÁUCIO GERALDO MOURA FERNANDES

Professor do quadro permanente do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Possui graduação em Letras, Licenciatura Português/Inglês, pela Universidade Federal de Viçosa (2008), Mestrado (2012) em Linguística Teórica e Descritiva, com ênfase em Estudos Linguísticos Baseados em Corpora pela UFMG. Atualmente atua como professor de inglês e de outras disciplinas relacionadas aos Estudos de Linguagens no CEFET-MG, onde também atuou como professor substituto de 05/2013 a 07/2014.

ISABEL CRISTINA MOREIRA DE AGUIAR

Graduada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa /Língua Espanhola e respectivas literaturas (UniCEUB/DF), Mestre em Literatura (UnB). Atualmente desempenha a função de Leitora de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira na Universidade de Buenos Aires. Foi leitora na Universidade de Abomey-Calavi, professora substituta na Universidade de Brasília e na Universidade do Rio Grande do Norte, professora efetiva na Universidade Estadual do Ceará.

IZABEL CRISTINA SILVA DINIZ

Possui graduação em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2005) e mestrado em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (2013). Atualmente é aluna do curso de doutorado em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: língua portuguesa, timor-leste, formação de professor, letramento, gênero textual e correção de texto.

JÚNIA MOREIRA DA CRUZ

Graduada em Comunicação Social - habilitação Jornalismo (UNI-BH). Mestranda em Estudos de Linguagens (CEFET-MG). Membro do Núcleo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (INFORTEC).

LUAN ALISON CARDOSO DE CARVALHO

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2013). Curso técnico em Informática Industrial pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, participando de uma bolsa de iniciação científica na área de robótica. Trabalhou com programação de computadores.

LUIZ PRAZERES

Professor da UFOP, Graduado em Letras (UFOP), Mestrado em Letras (UFMG), Doutorado em Estudos Linguísticos (UFF), atua em avaliações sistêmicas nacionais e internacionais, orienta estágios de formação docente e coordena projeto de ensino de leitura e escrita; realiza projeto de pesquisa em linguagem de avaliações.

MAHULIKPLIMI OBED BRICE AGOSSA

Graduado em Estudos linguísticos (língua espanhola) pela Universidade de Abomey-Calavi, Benin; Mestre em Estudos de linguagens pelo CEFET-MG e doutorando na mesma especialidade e na mesma instituição. Atua como professor de francês, espanhol e português como línguas não maternas.

MARIANA DUTRA DE CARVALHO LOPES

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), especialização em Designer Instrucional para Ensino a Distância Virtual pela Universidade Federal de Itajubá (UNIFEI) e mestrado em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG). Atua na Diretoria de Inovação e Metodologias de Ensino da UFMG, onde atualmente faz parte da equipe editorial da Revista Docência do Ensino Superior.

MÔNICA BAÊTA NEVES PEREIRA DINIZ

Graduada em Farmácia com Especialização em Bioquímica pela UFMG. Bacharel em Direito pela FADISETE. Graduada em Letras com Licenciatura e Bacharelado em Português pela UFMG. Mestre em Linguística (Análise do Discurso) pela UFMG. Membro do INFORTEC/CEFET-MG.

NAVEEN KUMAR JHA

Bacharel em Artes pela Universidade de Delhi. Mestrado em Estudos portugueses pela Universidade de Goa. Mestrado em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG.

NEIDE MARIA LAGES ARAÚJO

Mestre em Administração (FNH – 2010), Especialista em Gestão de Saúde (PUC-Minas-2002) e Graduada em Letras (UFMG – 1994). Atua como professora nos cursos de Graduação em Administração e Engenharia (2012 - atual) e como Membro do NDE – Núcleo Docente Estruturante e Colegiado, na Faculdade Pitágoras. Possui experiência em processos administrativos e gerenciamento em empresa de saúde suplementar.

PAULA SERELLE MACEDO

Graduada de Letras - Tecnologias da Edição no CEFET-MG. Membro do INFORTEC – Núcleo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (CNPq). Organizou e Ministrou várias edições do “Curso Intensivo de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira” para estrangeiros no CEFET-MG. Participou de Projeto de Extensão, de Iniciação Científica e de Intercâmbio Acadêmico na área de Português como Língua Estrangeira (PLE). Atua como Primeira Secretária da AMPPLIE (Associação Mineira de Professores de Português - Língua Estrangeira).

RAFAELA PASCOAL COELHO

Graduada em Letras pela PUC-Minas, especialista em Inspeção Escolar pela FACEL, mestre e doutoranda em Estudos de Linguagens pelo CEFET-MG. Membro do Núcleo de Pesquisas em Linguagem e Tecnologia (INFORTEC). Desenvolve pesquisas na área de Formação Docente em PLA, participa de atividades relacionadas à área de Português como Língua de Acolhimento e elaboração de Material Didático para o ensino de PLA.

REGINA LÚCIA PÉRET DELL'ISOLA

Professora titular da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, com pós-doutoramento na área de Linguística do Texto e do Discurso. Formada em Letras e em Educação, tem Mestrado em Língua Portuguesa pela UFMG e Doutorado em Estudos Linguísticos, tendo realizado sua tese na Université de Montreal, Canadá.. Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e coordena o Programa de Mestrado Profissional da UFMG, é membro da Comissão Técnica do Exame Celpe-Bras, é responsável pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português Língua Adicional (NEPPLA) da FALE/UFMG e coordena cursos de extensão de português. Atuou como consultora junto ao Ministério das Relações Exteriores no projeto de atualização e capacitação docente de Centros Culturais Brasileiros no exterior e como coordenadora dos Programas Nacionais do Livro Didático de Língua Portuguesa e Literatura para Ensino Médio de 2012 e 2015. No ensino e na pesquisa, tem interagido com grupos no exterior, especialmente com o Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa e tem feito incursões investigativas acerca da avaliação dos exames de proficiência de língua portuguesa do Brasil e de Portugal.

Este livro foi composto nas tipologias BaBel e
Metropolis e impresso em papel offset 75g no
segundo semestre de 2017.