



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CYNTHIA ISRAELLY BARBALHO DIONÍSIO

**O EXAME CELPE-BRAS: MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O  
PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)**

JOÃO PESSOA – PB

2017

CYNTHIA ISRAELLY BARBALHO DIONÍSIO

**O EXAME CELPE-BRAS: MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O  
PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação  
em Linguística (PROLING) como requisito para obtenção  
do título de Mestre(a) em Linguística.

Área de Concentração: Linguística e Práticas Sociais

Linha de pesquisa: Linguística Aplicada

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Socorro Cláudia Tavares de Sousa

JOÃO PESSOA – PB

2017

D592e Dionísio, Cynthia Israelly Barbalho.

O exame Celpe-Bras: mecanismo de política linguística para  
o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) /  
Cynthia Israelly Barbalho Dionísio.- João Pessoa, 2017.

265 f. : il.-

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Socorro Cláudia Tavares de Sousa.  
Dissertação (Mestrado) – UFPB/CCHLA

UFPB/BC

CDU – 801(043)

CYNTHIA ISRAELLY BARBALHO DIONÍSIO

O EXAME CELPE-BRAS: MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O  
PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) como requisito para obtenção do título de Mestre(a) em Linguística.

Aprovada em: 15/02/2017

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Socorro Cláudia Tavares de Sousa  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB  
Presidente/Orientadora



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Mano Trindade Ferraz  
Universidade Federal da Paraíba - UFPB  
Examinadora Interna



---

Prof. Dr. Rivadavia Porto Cavalcante  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO  
Examinador Externo

Dedico este trabalho a todos(as) aquele(as) que preenchem de vida o ensino de português como língua adicional no Brasil e, especialmente, aos colaboradores desta pesquisa.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela renovação da esperança a cada nascer do dia, pelas oportunidades que me foram concedidas ao longo da vida e me fizeram chegar até aqui, e pela força com que me investi para superar os desafios do caminho.

À Prof.<sup>a</sup> Socorro Cláudia, pela reunião das características de pesquisadora competente e de professora dedicada e pelo inestimável aprendizado que me proporcionou através de diversas experiências vividas durante o mestrado. Agradeço sobretudo pelo afeto, pela abertura à discussão de ideias e pelo estímulo ao meu amadurecimento acadêmico e pessoal.

Aos Profs. Pilar Roca, Mônica Ferraz e Rivadavia Cavalcante, pela leitura atenta e pelos valiosos comentários realizados durante a banca de qualificação e a banca de defesa.

À Prof.<sup>a</sup> Margarete von Mühlholl Poll, por ter-me aberto as portas do ensino de português como língua estrangeira (PLE) na graduação e, com isso, ter-me proporcionado muitas das minhas melhores memórias de formação. Agradeço também pelo carinho e pelo incentivo.

Ao grupo do Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL/UFPB), pela partilha generosa de conhecimentos e pelos vínculos de amizade construídos.

A todos os colaboradores desta pesquisa, pela solicitude e pela rica oportunidade de conhecer o funcionamento da política linguística voltada ao PEC-G através do seu ponto de vista, bem como pelo trabalho que desenvolvem com muito amor e dedicação.

Aos meus ex-alunos do PEC-G, pelos afetos criados, pelos diálogos interculturais, e por me encherem de orgulho a cada vez que dão um passo a mais em direção aos seus sonhos.

À minha família, para quem qualquer agradecimento sempre ficará aquém do merecido. À minha mãe, Rosilda, pela dedicação à família e pelos cuidados que diariamente revivem e agregam novos sentidos à palavra “mãe”. Ao meu pai, Edson, pela fortaleza de caráter mais ou menos disfarçada por um temperamento manso. Ao meu irmão Israel, pelo bom humor e por sempre acreditar no meu melhor.

Ao amigo Dennis, pela parceria e pelas risadas, que tornaram mais leve a caminhada da pós-graduação. Às amigas Alexsandra, Daniele, Érica, Kamila e Rebecca, por serem um porto seguro de carinho e aceitação. A Brunna, pelo nascimento de Bernardo.

Aos amigos conquistados durante o período de estágio no programa de ensino de PLE, pela alegria de ainda hoje compartilharmos nossas trajetórias individuais e nos apoiarmos. Deixo registrado um agradecimento especial a Rafael, por ter me ajudado desde o período de seleção para o mestrado até a realização da entrevista piloto para esta pesquisa, e também a Fernanda, pelas vivências iniciais de ensino e de pesquisa.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão de bolsa, a qual permitiu que eu me dedicasse integralmente ao mestrado.

A todos aqueles que, por restrições de espaço, não foram citados nominalmente, mas que têm um espaço em meu coração e em minha vida. Muito obrigada!

## RESUMO

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) constitui-se em um dos programas mais antigos de cooperação internacional na educação superior estabelecido pelo Governo brasileiro em parceria com países em desenvolvimento da América Latina, África e Ásia. No seu interior, opera uma política linguística de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para candidatos provenientes de países não lusófonos. Esses estudantes podem realizar cursos de PLE no Brasil com o intuito de se prepararem para o exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), cuja certificação faz parte de um dos requisitos para o seu ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras pelo PEC-G. Dado esse contexto, buscamos analisar em que medida o Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística para os envolvidos com um curso de PLE voltado para estudantes do PEC-G, alocado em uma universidade federal do Nordeste. Para tanto, investigamos as crenças dos agentes a respeito do papel da língua portuguesa no mundo, do exame Celpe-Bras e das relações entre esse exame e a coordenação, o ensino e a aprendizagem em um curso de PLE. Adotamos uma visão multidimensional de política linguística (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012), de mecanismos (SHOHAMY, 2006) e de apropriação da política linguística em camadas (MENKEN; GARCÍA, 2014). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa interpretativista, realizada com base em entrevistas semiestruturadas. Na análise dos dados, utilizamos os aportes da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, especialmente Koch (2000, 2011). A partir da materialidade textual, traçamos relações com as crenças veiculadas nos textos-discursos produzidos pelos agentes. As conclusões apontaram para crenças divergentes sobre a importância da língua portuguesa no mundo, variando entre crenças que a negam veementemente até aquelas que a destacam. No âmbito das crenças sobre o Celpe-Bras, verificamos uma unanimidade dos agentes em tomá-lo como altamente exigente, embora com particularidades em relação à interpretação de cada um sobre o que seria de fato avaliado pelo exame. Já nas relações do Celpe-Bras com a coordenação, observamos que uma situação crítica de conflito com alunos do PEC-G em virtude dos resultados no exame provocou uma revisão do significado do que seria coordenar o curso voltado para esse grupo. Quanto ao ensino, o Celpe-Bras direciona o planejamento, a seleção de conteúdos, a metodologia e a avaliação dos textos dos alunos, o que é considerado pelas professoras como um aspecto negativo. Quanto à aprendizagem, os alunos relataram se inserir nas práticas comunicativas propostas pelo exame, embora criem também interpretações não previstas sobre a melhor forma de se preparar para ele. A pesquisa busca contribuir para a construção de uma visão multidimensional e multicamadas de política linguística, bem como para a ampliação do debate sobre as políticas linguísticas de internacionalização no geral e, especificamente, de difusão da língua portuguesa.

Palavras-chave: Política linguística. Português como língua estrangeira. Celpe-Bras. PEC-G.

## ABSTRACT

The Student Program-Undergraduate Convention (PEC-G) is one of the oldest programs of international cooperation in higher education established by the Brazilian Government in partnership with developing countries of Latin America, Africa and Asia. In its core, there is a language policy of teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) for candidates from non-Lusophone countries. These students can attend PFL courses in Brazil in order to prepare themselves for the Certificate of Proficiency in the Portuguese Language for Foreigners (Celpe-Bras), whose certification is part of one of the requirements to gain entry into Higher Education Institutions (HEIs) by the PEC-G. Considering this scenario, we aim at analyzing the extent in which Celpe-Bras acts as a language policy mechanism for those involved in a PFL course directed towards PEC-G students, assigned to a Federal University in the Northeast of Brazil. For this, we investigated the beliefs of the agents regarding the role of the Portuguese language in the world, of the Celpe-Bras exam, as well as the relations between this exam and the coordination of the course, the teaching and learning of the PFL. We adopted a multidimensional view of language policy (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012), language policy mechanisms (SHOHAMY, 2006) and appropriation of the multiple-layered language policy (MENKEN; GARCÍA, 2014). Methodologically, this study consists of a qualitative interpretative research, based on semi-structured interviews. In the analysis of the data we used the contributions of Textual Linguistics and Argumentative Semantics, especially Koch (2000, 2011). From the textual materiality, we drew relations with the beliefs present in the texts-discourses produced by the agents. The conclusions indicated divergent beliefs about the importance of the Portuguese language in the world, ranging from beliefs that strongly deny its importance to those that emphasize it. In the context of the beliefs about Celpe-Bras, we found out unanimity of the agents in understanding it as highly demanding, although with particularities concerning the interpretation of each one on what would be actually evaluated by the exam. Regarding the Celpe-Bras relations with the coordination of the course, we noticed that a critical situation of conflict with the PEC-G students due to the score on the exam provoked a revision of the meaning of what would be to coordinate the course for this group. Concerning the teaching, Celpe-Bras exam directs the planning, choice of contents, methodology and assessment of students' texts, which is considered by teachers as a negative element. In relation to learning, students demonstrated to insert themselves in the communicative practices proposed by the exam, although they also create unforeseen interpretations about the best way of preparing for it. The study seeks to contribute to the discussion of a multidimensional and multi-layered view of linguistic policy, as well as to the expansion of the debate on the language policies of internationalization in general, and specifically the diffusion of the Portuguese language.

Keywords: Language policy. Portuguese as a foreign language. Celpe-Bras. PEC-G.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Lista de mecanismos entre ideologia e prática .....                          | 28  |
| Figura 2 - Exemplo de tarefa da Parte Escrita (Celpe-Bras, edição 2014.1).....          | 44  |
| Figura 3 - Elemento motivador de Interação Face a Face (Celpe-Bras, edição 2014.1)..... | 45  |
| Figura 4 - Roteiro de Interação Face a Face (Celpe-Bras, 2014.1) .....                  | 46  |
| Figura 5 - Logotipo comemorativo de 50 anos de PEC-G .....                              | 57  |
| Figura 6 - Logotipo símbolo do PEC-G .....                                              | 58  |
| Figura 7 - Crenças sobre a importância da língua portuguesa no mundo.....               | 120 |

## **LISTA DE QUADROS**

|                                                                                         |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 - Ano de ingresso dos países no PEC-G .....                                    | 60  |
| Quadro 2 - Informações sobre as entrevistas realizadas.....                             | 76  |
| Quadro 3 - Convenções de transcrição utilizadas nas entrevistas .....                   | 76  |
| Quadro 4 - Noções teóricas utilizadas na análise .....                                  | 78  |
| Quadro 5 - Características negativas e positivas dos Celpe-Bras segundo os agentes..... | 122 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|         |                                                                                             |
|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| CAPES   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                                 |
| CEB     | Centro de Estudos Brasileiros                                                               |
| CPLP    | Comunidade dos Países de Língua Portuguesa                                                  |
| CsF     | Ciência sem Fronteiras                                                                      |
| DCE     | Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores                         |
| DELE    | <i>Diplomas de Español como Lengua Extranjera</i>                                           |
| ENEM    | Exame Nacional do Ensino Médio                                                              |
| IES     | Instituições de Ensino Superior                                                             |
| IF      | Instituto Federal                                                                           |
| INEP    | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira                      |
| IsF     | Idiomas sem Fronteiras                                                                      |
| LDB     | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                              |
| MEC     | Ministério da Educação                                                                      |
| MRE     | Ministério das Relações Exteriores                                                          |
| OCNEM   | Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio                                      |
| PALOP   | Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa                                               |
| PCN     | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                           |
| PEC-G   | Programa de Estudantes-Convênio de Graduação                                                |
| PEC-PG  | Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação                                            |
| PEPPFOL | Programa de Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas da Universidade de Brasília |
| PFOL    | Português para Falantes de Outras Línguas                                                   |
| PL2     | Português Língua Segunda                                                                    |
| PLA     | Português Língua Adicional                                                                  |
| PLE     | Português Língua Estrangeira                                                                |
| SCAPLE  | Sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira (Portugal)              |
| SESu    | Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação                                     |
| TCLE    | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido                                                  |
| TOEFL   | <i>Test of English as a Foreign Language</i>                                                |
| UF      | Universidade Federal                                                                        |
| UFF     | Universidade Federal Fluminense                                                             |
| UFMG    | Universidade Federal de Minas Gerais                                                        |

|         |                                           |
|---------|-------------------------------------------|
| UFPE    | Universidade Federal de Pernambuco        |
| UFRGS   | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UFRJ    | Universidade Federal do Rio de Janeiro    |
| UFRO    | Universidade Federal de Rondônia          |
| UnB     | Universidade de Brasília                  |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas         |

## SUMÁRIO

|                                                                                   |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>                                                         | <b>16</b> |
| <b>2 POLÍTICA LINGUÍSTICA E EXAMES DE LÍNGUAS .....</b>                           | <b>21</b> |
| 2.1 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA .....                                       | 21        |
| 2.2 MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA.....                                       | 26        |
| 2.3 TESTES DE LÍNGUAS COMO MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA .....               | 35        |
| <b>3 CELPE-BRAS: MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O PLE .....</b>           | <b>41</b> |
| 3.1 DO PROJETO CELPE-BRÁS AO CELPE-BRAS: UM EXAME EM CONSTANTE (RE)AVALIAÇÃO..... | 41        |
| 3.2 O DNA DO CELPE-BRAS: CONSTRUTOS QUE FUNDAMENTAM O EXAME.....                  | 42        |
| 3.3 O CELPE-BRAS COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA.....                      | 50        |
| <b>4 NA TRILHA DO PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G) .....</b>  | <b>54</b> |
| 4.1 O PEC-G NO PANORAMA DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL DE ENSINO SUPERIOR.....       | 54        |
| 4.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O PEC-G .....                                     | 62        |
| 4.2.1 Políticas linguísticas declaradas em relação ao PEC-G.....                  | 62        |
| 4.2.2 Políticas linguísticas praticadas em relação ao PEC-G .....                 | 67        |
| <b>5 METODOLOGIA.....</b>                                                         | <b>70</b> |
| 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....                                               | 70        |
| 5.2 CONTEXTO DE PESQUISA .....                                                    | 72        |
| 5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....                                                | 73        |
| 5.3.1 Caracterização das professoras.....                                         | 73        |
| 5.3.2 Caracterização dos alunos .....                                             | 74        |
| 5.3.3 Caracterização da coordenadora.....                                         | 74        |
| 5.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS .....                                            | 75        |
| 5.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE .....                                                  | 77        |
| <b>6 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>                                                  | <b>80</b> |
| 6.1 CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA .....  | 80        |
| 6.1.1 Coordenadora .....                                                          | 80        |
| 6.1.2 Professoras.....                                                            | 81        |
| 6.1.3 Alunos.....                                                                 | 85        |

|                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.2 CRENÇAS SOBRE O EXAME CELPE-BRAS.....                                                                        | 87         |
| 6.2.1 Coordenadora .....                                                                                         | 88         |
| 6.2.2 Professoras.....                                                                                           | 90         |
| 6.2.3 Alunos.....                                                                                                | 94         |
| 6.3 RELAÇÃO ENTRE O MECANISMO DO CELPE-BRAS E A COORDENAÇÃO, O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE PLE PARA O PEC-G ..... | 97         |
| 6.3.1 Celpe-Bras e coordenação .....                                                                             | 97         |
| 6.3.2 Celpe-Bras e ensino .....                                                                                  | 103        |
| 6.3.3 Celpe-Bras e aprendizagem .....                                                                            | 114        |
| 6.4 O CELPE-BRAS COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O PEC-G .....                                       | 118        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                                                               | <b>126</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                         | <b>132</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>                                                                                              | <b>140</b> |
| ANEXO A – Tabelas com os países de origem dos alunos do PEC-G.....                                               | 141        |
| <b>APÊNDICES .....</b>                                                                                           | <b>143</b> |
| APÊNDICE A – Questionário de apoio às entrevistas com as professoras .....                                       | 144        |
| APÊNDICE B – Roteiros de entrevista com a coordenadora .....                                                     | 145        |
| APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com as professoras .....                                                      | 147        |
| APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os alunos .....                                                           | 149        |
| APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com a coordenadora Simone .....                                           | 150        |
| APÊNDICE F – Transcrição da entrevista com a professora Luna .....                                               | 174        |
| APÊNDICE G – Transcrição da entrevista com a professora Celina.....                                              | 200        |
| APÊNDICE H – Transcrição da entrevista com a professora Karla .....                                              | 220        |
| APÊNDICE G – Transcrição da entrevista com a aluna Claire .....                                                  | 238        |
| APÊNDICE H – Transcrição da entrevista com a aluna Melissa.....                                                  | 247        |
| APÊNDICE I – Transcrição da entrevista com o aluno Jones .....                                                   | 256        |

## 1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as discussões que envolvem o ensino e a aprendizagem do português brasileiro para falantes de outras línguas têm ganhado cada vez mais abrangência no âmbito acadêmico. Em consonância com o paradigma do multilinguismo como perspectiva para um mundo cada vez mais globalizado, segundo o qual o aprendizado de diversas línguas adicionais<sup>1</sup> se constitui em um capital simbólico (BOURDIEU, 1983) valorizado em âmbito individual e incentivado pelas políticas educacionais declaradas em âmbito nacional e supranacional, busca-se cada vez mais focar em pesquisas a internacionalização da língua portuguesa, em parte como resposta a demandas sociais existentes, em parte como projeto político de reposicionamento da língua portuguesa em sua variedade brasileira em um mercado de línguas altamente competitivo.

Nesse sentido, as investigações sobre Português como Língua Estrangeira (PLE)<sup>2</sup> têm se debruçado sobre diversos focos de atenção, que incluem aspectos relacionados ao ensino de aspectos mais estruturais da língua, à produção e análise de material didático, a questões culturais, gêneros textuais, formação de professores e também a políticas linguísticas (e.g. DINIZ, 2012; CASTRO NETO, 2013; SOUSA, 2015), dentre outros.

Destaca-se, também, um veio de pesquisas voltado para a análise de diversas dimensões do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Criado e implementado em meados da década de 1990, no lastro da afirmação do Brasil como ator internacional, o exame constitui-se em uma iniciativa oficial de política linguística voltada à gestão da língua portuguesa pelo Estado brasileiro (ZOPPI-FONTANA, 2009). A certificação de estrangeiros no exame é hoje pré-requisito obrigatório para a validação do diploma universitário obtido no exterior, em países não lusófonos, bem como para o registro de estrangeiros em algumas entidades de classe profissionais brasileiras, como o Conselho de Medicina, Enfermagem e Estatística, dentre outras funções (DINIZ, 2010).

---

<sup>1</sup> O conceito de língua adicional tem sido cada vez mais utilizado no campo do ensino-aprendizagem de línguas, tendo como vantagens o apagamento do contexto geográfico (como implícito, por exemplo, nos conceitos de língua estrangeira, língua franca, internacional etc.), das características individuais dos aprendizes (como segunda ou terceira língua) e dos propósitos de aprendizagem dos alunos (como no termo ‘para fins específicos’). O termo ‘língua adicional’, assim, apresenta vantagens por ser mais abrangente e enfatizar a ideia do aprendizado de línguas como acréscimo à(s) outra(s) língua(s) falada(s) pelo(s) alunos(s). Cf. Leffa e Irala (2014).

<sup>2</sup> Embora cientes da diversidade de nomenclaturas existentes para o campo, filiadas a perspectivas teóricas e políticas distintas — como Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português Língua Segunda (PL2), Português como Língua Adicional (PLA) —, optamos por utilizar doravante a nomenclatura mais conhecida para o campo, Português como Língua Estrangeira (PLE), embora a perspectiva aqui adotada seja a de ensino-aprendizagem de línguas como adição/acréscimo.

No âmbito da política internacional brasileira de fomento à cooperação Sul-Sul, configurando-se como um importante programa de ingresso de alunos estrangeiros no ensino superior brasileiro, destaca-se o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Em linhas gerais, o PEC-G oferece a oportunidade de alunos provenientes da África, América Latina e Timor Leste (Ásia) realizarem cursos de graduação no Brasil, sendo hoje resultado da colaboração entre Ministério das Relações Exteriores (MRE), Ministério da Educação (MEC) e Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

O PEC-G destaca-se tanto pela sua antiguidade, tendo sido formalizado em meados da década de 1960, quanto pela pouca atenção acadêmica que tem sido dispensada aos diversos aspectos que o constituem (AMARAL, 2013). Corroborando essa afirmação, em uma busca simples pelo termo “PEC-G” na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>3</sup>, encontraram-se apenas catorze trabalhos acadêmicos que se debruçaram sobre questões pertinentes ao tema, a maioria dos quais enfocando as construções identitárias dos estudantes em seu percurso nas universidades brasileiras. O número de trabalhos que se concentram no ensino-aprendizagem de PLE para alunos do PEC-G é ainda menor, tendo sido identificados quatro trabalhos cujo foco encontra-se nessa relação: dois envolvendo a realização de atividades de produção escrita com esse grupo (CARNEIRO, 2014; SALES, 2014), e dois abordando a configuração da(s) crença(s) e identidade(s) dos estudantes, seja quanto à aprendizagem do português (YAMANAKA, 2013), seja quanto ao exame Celpe-Bras (BIZON, 2013).

Um dos critérios para a seleção dos estudantes para o PEC-G e, conseqüentemente, para o seu ingresso efetivo em cursos de graduação, é a certificação no Celpe-Bras. Para os candidatos provenientes de países em que não há Postos Aplicadores do exame, como é o caso de boa parte dos países do continente africano, algumas IES brasileiras oferecem cursos de português na modalidade de extensão, os quais geralmente são alocados nos centros de línguas das universidades e, de acordo com uma pesquisa preliminar exploratória realizada informalmente por nós, caracterizam-se pela considerável heterogeneidade existente entre si.

Dada a importância da certificação no Celpe-Bras para o ingresso dos candidatos ao PEC-G em cursos de graduação nas IES brasileiras, sendo aquele, portanto, decisivo na tomada de decisões importantes na vida desses estudantes, consideramo-lo como um exame de alta relevância<sup>4</sup> para esse grupo. Mais do que isso, tomamos o exame Celpe-Bras como um

---

<sup>3</sup> Endereço: <<http://bdtd.ibict.br/vufind/>>. Acesso em: 02 abr. 2016.

<sup>4</sup> Exames de alta relevância (ou *high-stakes tests*) são aqueles capazes de serem tomados como referência para a tomada de decisões de grande importância para os indivíduos e para a sociedade (SCARAMUCCI, 2004). Os exames para o ingresso no ensino superior, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Brasil, são exemplos prototípicos de exames de alta relevância.

mecanismo de política linguística, ou seja, como uma ferramenta no entremeio entre ideologias e práticas sociais de linguagem, capaz de criar, afetar e perpetuar políticas linguísticas (SHOHAMY, 2006, 2007, 2009). A noção de mecanismo pressupõe uma visão de política linguística que vai além das definições mais tradicionais que a consideram apenas como uma declaração oficial e escrita do governo, implicando entendê-la como um complexo multidimensional que abarca não só a gestão da(s) língua(s) por organismos governamentais, mas também considera as crenças e ideologias, bem como as próprias práticas de linguagem, como políticas linguísticas em si mesmas, podendo estas variar de acordo com o domínio em que os participantes se encontram (SPOLSKY, 2004, 2009, 2012).

A compreensão dos exames de línguas como mecanismos também se alia neste trabalho à noção de que a política linguística não é apenas algo que vem de cima para baixo, ou seja, a partir de instâncias tradicionalmente tidas como de maior poder (por exemplo, governos nacionais) para serem “cumpridas” por instâncias hierarquicamente inferiores (como escolas). Na verdade, buscamos uma compreensão para além do sentido vertical de poder com que tradicionalmente se têm visto as políticas linguísticas, mas procuramos entendê-la embasados por uma visão de “camadas” (MENKEN; GARCÍA, 2010), ou seja, entendendo que, embora as políticas linguísticas sejam formuladas em instâncias mais restritas do que o escopo que buscam influenciar, elas não são necessariamente seguidas à risca por todos os participantes das camadas, havendo nesse processo diversas interpretações e apropriações por diversos agentes.

A visão de política linguística como uma atividade processual e profundamente influenciada pelas interpretações e apropriações de diversos agentes começa a ser explorada apenas recentemente em solo brasileiro, sendo os trabalhos de Andrade (2016) e Cavalcante (2016) exemplos que atestam a produtividade dessa perspectiva ao jogar luzes sobre as diversas etapas de criação, interpretação e apropriação de políticas linguísticas em contextos distintos, a saber, respectivamente, entre professores da educação básica do Estado de Pernambuco e entre professores/coordenadores dos Institutos Federais (IFs).

O presente trabalho almeja dar continuidade às pesquisas embasadas por essa concepção ampliada de política linguística, mas realiza tal intento a partir da prospecção de um contexto diferenciado, a saber, um curso de PLE para estudantes vinculados ao PEC-G alocado em uma Universidade Federal (UF) da região Nordeste. Para tanto, formulamos a seguinte questão de pesquisa: *em que medida o Celpe-Bras atua como mecanismo de política linguística para agentes envolvidos com um curso de Português como Língua Estrangeira (PLE) para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)?*

A abrangência da questão principal levou ao estabelecimento dos seguintes objetivos específicos de pesquisa:

- Investigar as crenças dos agentes sobre a língua portuguesa em uma perspectiva de língua estrangeira.
- Investigar as crenças dos agentes sobre o exame Celpe-Bras.
- Analisar de que forma esse exame afeta a coordenação, o ensino e a aprendizagem de PLE para o PEC-G.

Trata-se de uma pesquisa qualitativo-interpretativista, na qual utilizamos como método principal de geração de dados entrevistas semiestruturadas com agentes (coordenadora, professores e alunos) atuantes no contexto de pesquisa. A discussão dos dados realizar-se-á com base no conteúdo temático das entrevistas e nos aportes da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa. Buscaremos, dessa maneira, refletir sobre as crenças emergentes dos textos-discursos dos colaboradores com base na materialidade textual, articulando-a com o contexto sócio-histórico e a posição social específica dos agentes entrevistados.

O interesse pelo tema da pesquisa vem sendo gestado ao longo da minha experiência como professora-estagiária de um programa de ensino de PLE. Durante um período de três anos, tive a oportunidade de ser professora de diversas turmas e, dentre elas, duas turmas específicas para alunos do PEC-G, ao mesmo tempo em que fui voluntária de um projeto de iniciação científica que objetivava traçar um panorama da pesquisa sobre política linguística no Brasil. As inquietações despertadas durante a experiência concomitante de professora e pesquisadora iniciantes convergiram para um questionamento das diversas dimensões que envolviam a minha própria prática, o qual culmina na produção do presente estudo. Escolhi enfocar os aspectos sociopolíticos que envolvem o ensino-aprendizagem da língua portuguesa no contexto do PEC-G em vez de questões mais imediatamente associadas à didática de ensinar e aprender línguas por reconhecer que a própria didática não se dá no vácuo, mas responde a políticas linguísticas diversas, de diversas procedências, sejam elas declaradas ou não. Finalmente, também me orienta como razão pragmática para a realização do estudo o desejo de construir um trabalho que seja responsivo aos colaboradores do contexto pesquisado, que também foi o meu contexto de formação docente inicial, buscando oferecer uma contribuição que vá ao encontro das inquietações vividas por eles em seu cotidiano.

As lentes teóricas com que busco enfocar a problemática de pesquisa são provenientes do campo da Política Linguística, entendendo-a como parte da Linguística Aplicada (SPOLSKY, 2005), por esta se tratar de uma grande área de estudos que cada vez mais se abre a abordagens teóricas provenientes de diversos campos do conhecimento, constituindo-se em

uma área indisciplinar (MOITA LOPES, 2006). Este trabalho também é tributário das discussões que vêm sendo travadas no Núcleo de Estudos em Política e Educação Linguística (NEPEL/UFPB).

A dissertação está organizada em sete capítulos, conforme segue.

O *Capítulo 1* corresponde à Introdução, na qual se apresenta uma breve contextualização da pesquisa, bem como os seus objetivos geral e específicos e as razões pragmáticas e teóricas que motivaram a sua realização.

Os três capítulos seguintes compreendem a fundamentação teórica do trabalho. O *Capítulo 2* explicita a concepção de política linguística adotada, a noção de mecanismos de política linguística e, de maneira mais aprofundada, o papel dos testes como mecanismos, bem como a noção de apropriação da política linguística em camadas. Já no *Capítulo 3*, apresentamos o exame Celpe-Bras, explicitando a história da construção do exame, sua natureza, construtos, desdobramentos e o papel desse exame como mecanismo de política linguística para o ensino-aprendizagem de PLE. O *Capítulo 4*, por sua vez, busca caracterizar o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) no panorama da cooperação internacional de educação superior entre países em desenvolvimento, traçando uma visão histórica e documental sobre as políticas linguísticas declaradas e praticadas que orientaram o Programa desde a sua criação.

No *Capítulo 5*, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa. Para isso, apresentamos o paradigma que orienta a pesquisa, traçamos o perfil do contexto pesquisado e dos colaboradores, bem como explicitamos o processo de geração e análise de dados.

O *Capítulo 6* apresenta a discussão dos dados gerados na pesquisa, de acordo com os objetivos propostos. Definimos a organização do capítulo de acordo com as categorias propostas, isto é: i) crenças sobre a língua portuguesa em uma perspectiva de língua estrangeira; ii) crenças sobre o exame Celpe-Bras; iii) crenças sobre as relações entre Celpe-Bras e a coordenação, o ensino e a aprendizagem de PLE para o PEC-G.

Por fim, no *Capítulo 7*, referente às Considerações Finais, resumizamos o percurso de pesquisa desenvolvido, apresentamos as reflexões mais gerais desencadeadas pelo trabalho, bem como indicamos sugestões para possíveis estudos.

## 2 POLÍTICA LINGUÍSTICA E EXAMES DE LÍNGUAS

Neste capítulo, explanamos a noção geral de política linguística adotada no trabalho, a qual considera o fenômeno em uma perspectiva multidimensional, em um jogo de forças entre práticas, crenças e ideologias, e ações explícitas de intervenção que variam em relação aos domínios considerados. Em seguida, apresentamos a noção de mecanismos de política linguística, a qual oferece uma base empírica de investigação para a concepção teórica por nós adotada, enfocando especialmente o papel dos testes de línguas.

### 2.1 CONCEPÇÃO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

É possível entender a política linguística como atividade prática e como campo de estudo. Como atividade prática, a política linguística tem sido recorrente ao longo da história. Por exemplo, na história do Brasil, podemos identificar o decreto pombalino do século XVIII impondo a língua portuguesa na colônia (GARCIA, 2007) e a repressão às línguas de imigrantes levada a cabo pelo governo Vargas no século XX (SANTOS, 2009) como exemplos claros de decisões sobre as línguas tomadas no âmbito governamental, o qual geralmente ainda hoje se tem como único nível, ou pelo menos mais importante, de formulação e implementação de políticas linguísticas (cf. CALVET, 2007).

Como campo de estudos, no entanto, a Política Linguística<sup>5</sup> é bem mais recente, podendo sua origem ser traçada até meados do século XX, quando ainda era chamada de “planejamento” ou “engenharia” linguística, surgindo a partir dos desdobramentos causados pela Segunda Guerra Mundial no surgimento e/ou descolonização de países, principalmente da África e Ásia (RICENTO, 2000). No Brasil, os estudos sobre a política linguística começam a dar seus primeiros passos de maneira mais delineável nesse início do século XXI, como indica uma análise dos artigos acadêmicos publicados em periódicos de Letras (cf. SOUSA, 2014; DIONÍSIO, 2014), bem como a análise de outros indícios, como a publicação de cada vez mais livros dedicados especificamente ao tema (e. g. LAGARES; BAGNO, 2011; NICOLAIDES et al., 2013; CORRÊA, 2014; SEVERO; MAKONI, 2015; SOUSA; ROCA, 2015).

Levando em consideração tal cenário, escrever situando-se conscientemente dentro de um campo de estudos tão recente torna-se um desafio, na medida em que, conforme pontua

---

<sup>5</sup> Doravante, utilizamos o termo ‘política linguística’ com letras iniciais minúsculas para indicar um campo de atividade prática, e ‘Política Linguística’, com letras iniciais maiúsculas, para nos referir a um campo de estudos acadêmicos.

Spolsky (2004), há pouco consenso em relação ao escopo, à natureza, bem como às teorias e às terminologias próprias da Política Linguística. No entanto, ainda que à primeira vista os estudos pareçam bastante distintos entre si, e mesmo profundamente tributários de outros campos do conhecimento (RICENTO, 2006), isso não significa que não haja abordagens teóricas e metodológicas consagradas no próprio campo, bem como não é possível negar as contribuições já alcançadas pelos estudos que vêm sendo realizados sobre diversos aspectos, contextos e questões de política linguística, como ressalta Johnson (2013).

Nesse sentido, achamos importante acrescentar que a busca pelo “consenso” talvez não seja nem mesmo uma preocupação ou desejo dos estudiosos nessa área, pois parece cada vez mais que, no atual paradigma de pesquisa no campo, cabe ao próprio pesquisador montar um ferramental teórico-metodológico que melhor atenda aos problemas de pesquisa delineados em torno dos usos e decisões sobre as línguas no contexto enfocado, tornando o campo da Política Linguística até mesmo um exemplo paradigmático dos atuais contornos que a Linguística Aplicada vem tomando neste início de século (SPOLSKY, 2005), a qual vem tornando-se, como defende Moita Lopes (2006), cada vez mais indisciplinar.

A concepção de política linguística adotada neste trabalho é a proposta por Bernard Spolsky (2004, 2009, 2012), que se diferencia das definições mais tradicionais basicamente em virtude de quatro noções principais que norteiam as pesquisas, a saber:

- Distingue três componentes de política linguística, considerando como tal: i) as práticas cotidianas de língua(gem); ii) as crenças e ideologias sobre a(s) língua(gem)(s) e seus usos; iii) as ações conscientes e explícitas que visam modificar e influenciar as práticas e crenças.
- Considera que a política linguística se dá não apenas em relação às “línguas” tidas como tal (inglês, espanhol, tupi etc.), mas também em relação à opção por determinados elementos estruturais que estão diretamente relacionados ao uso linguístico, como pronúncia, seleção lexical, de gênero discursivo etc.
- Entende que a política linguística opera dentro de comunidades de fala específicas, ou seja, se dá em contextos sociais diversos, não importando de que tamanho eles sejam. Assim como é possível investigar a política linguística de um país, também sob essa concepção se considera a política linguística dentro de igrejas, hospitais, tribunais etc.
- Reconhece a imbricação da política linguística com uma miríade de fatores linguísticos e não linguísticos, sem buscar uma relação de “causa e efeito” entre eles, mas de probabilidades e interação dinâmica e complexa.

As práticas de língua(gem) compreendem as trocas linguísticas habituais entre falantes, que, embora geralmente espontâneas, isto é, não premeditadas, nem por isso são caóticas, derivando de escolhas linguísticas realizadas com maior ou menor nível de consciência pelos falantes, que dispõem de um determinado (e variado) repertório de língua(gem) à sua disposição. Longe de serem casuais, as escolhas linguísticas fundamentam-se também em crenças e pressupostos de adequação social e, portanto, guardam um componente político, na medida em que optar até mesmo por determinadas unidades do sistema linguístico pode posicionar o falante de maneira distinta perante outros. Joseph (2006) afirma que isso acontece, por exemplo, quando um falante corrige outro em relação à norma culta, o que pode ser interpretado como uma crítica velada à outra pessoa ou uma tentativa de manifestação de superioridade intelectual, dependendo do contexto.

Assim, enquanto a “política” e, consequentemente, a política linguística tem sido entendida tradicionalmente como atividade realizada no âmbito dos assuntos de Estado, Spolsky (2004) defende que esta também pode ser encontrada nas interações cotidianas entre os falantes. As práticas de linguagem não se referem apenas à utilização de línguas distintas em determinados contextos, com determinados falantes, mas também se referem à escolha de determinadas variantes, variedades e gêneros nas interações pela linguagem. Sendo assim, a decisão do falante pela realização de determinado fonema, pela utilização de um vocábulo e não outro, e pelo uso de determinadas estruturas gramaticais, indica uma política linguística no âmbito das práticas, na medida em que são passíveis de (auto)regulação tendo em vista objetivos outros que não puramente linguísticos.

Como a concepção de língua subjacente a essa noção de política linguística é sociocognitivo-interacional, vendo a língua como um sistema cultural que adquire sentido(s) apenas exercendo funções sociais, veem-se as decisões sobre as línguas e seus usos não apenas como manejo do sistema linguístico, mas como vinculadas ao posicionamento social dos falantes em determinados contextos.

Por sua vez, as crenças e ideologias sobre as línguas e seus usos, referidas por Spolsky (2004, 2009, 2012), também são tomadas como componentes de uma visão multidimensional de política linguística. Segundo Ribeiro da Silva (2014), as crenças ocupam um lugar central na proposta de Spolsky e também na formalização de Shohamy a respeito dos mecanismos de política linguística (sobre a qual falaremos na próxima seção), pois, para ambos os autores, “as crenças levam à constituição de uma ideologia consensual, o que pode levar à atribuição de valor positivo e prestígio a uma língua e a determinados usos linguísticos (RIBEIRO DA SILVA, 2014, 1359).

A política linguística no âmbito das crenças e ideologias pode ser exemplificada a partir da valorização recente de uma linguagem “politicamente correta”, quer dizer, o apreço cada vez maior por uma linguagem “livre” de conotações de cunho preconceituoso, principalmente em relação ao léxico, a qual, inserindo-se na tentativa de combate a qualquer tipo de discriminação, busca mitigar comportamentos considerados machistas, homofóbicos, racistas, dentre outros, através da supressão também da linguagem associada a tais ideologias. Naturalmente, as crenças influenciam as práticas de linguagem, seja oral, seja escrita. A busca por uma linguagem livre de determinações de gênero, por exemplo, fomentada principalmente por alguns movimentos sociais, tem se refletido, por exemplo, na prática de substituição das marcas gramaticais de gênero masculino e feminino por ‘@’ ou ‘x’, levantando diversas controvérsias<sup>6</sup> na sociedade.

As ações pontuais de indivíduos, grupos ou instituições visando à influência consciente, à intervenção, ou seja, à gestão da(s) língua(s), são entendidas por Spolsky (2004, 2009, 2012) como a terceira dimensão da política linguística, sendo geralmente a mais imediatamente reconhecida como tal pelas pessoas, principalmente quando se trata de decisões oficiais tomadas por governos. No entanto, diferentemente da visão tradicional, que se concentra exclusivamente na ação do Estado, assume-se que a gestão da(s) língua(s) pode ocorrer em diversas instâncias da sociedade, como empresas e famílias. Como defende Spolsky (2004, p. 8, tradução nossa<sup>7</sup>):

[...] a política linguística existe mesmo onde ela não é explícita ou estabelecida por alguma autoridade. Muitos países, instituições e grupos sociais não possuem políticas linguísticas formais ou escritas e, por conseguinte, a natureza de sua política linguística deve ser derivada de um estudo das suas práticas e crenças sobre a linguagem. Mesmo quando há uma política linguística formal, escrita, o efeito desta nas práticas de linguagem não é nem garantido nem consistente<sup>8</sup>.

A gestão linguística caracteriza-se por ser explícita e também por ser levada a cabo por alguma autoridade (ou alguém que se julgue com autoridade para tanto) externa àqueles cujos comportamentos linguísticos “devem” ser modificados. Por ser explícita, geralmente é a

<sup>6</sup> Um exemplo bastante noticiado pela mídia foi a adoção dessa convenção em uma escola tradicional do Rio de Janeiro. Cf. O GLOBO. *Professores do Pedro II adotam termo ‘alunxs’ para se referir a estudantes sem definir gênero*. 22 set. 2015. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/professores-do-pedro-ii-adotam-termo-alunxs-para-se-referir-estudantes-sem-definir-genero-17564795>. Acesso em: 22 jun. 2016.

<sup>7</sup> Doravante, todas as traduções serão nossas e, por isso, não indicaremos mais essa informação textualmente.

<sup>8</sup> No original: “[...] language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent”. (SPOLSKY, 2004, p. 8).

dimensão da política linguística mais fácil de ser identificada, na medida em que muitas vezes está formalizada em documentos oficiais, a exemplo de algumas Constituições nacionais que, como a brasileira<sup>9</sup>, expressam o posicionamento simbólico das línguas (SPOLSKY, 2004).

Um grande diferencial da concepção spolskyana de política linguística é a noção de domínio. Proveniente da Sociolinguística, especificamente de Fishman (1983), a noção de domínio permite perceber de maneira mais situada a existência de várias dimensões da política linguística, bem como da inter-relação entre fatores linguísticos e não linguísticos. A definição de domínio considera-o como sendo um contexto sociolinguístico variável de acordo com a sociedade que se define a partir de três dimensões: lugar, participantes e tópico em comum.

Embora se fale sobre domínios prototípicos como escola, igreja e empresa, na prática da investigação, por exemplo, é preciso delinear-los de maneira empírica, pois mesmo um domínio mais elementar como a família pode variar de entendimento de acordo com cada sociedade (por exemplo, algumas dão mais importância à família nuclear – pais e filhos - e outras à família ampliada – pais, filhos, avós, tios etc.).

Spolsky (2004) destaca que a linguagem e, em consequência, a política linguística estão imersas em contextos altamente complexos e dinâmicos. Assim, os componentes da política linguística (práticas, crenças e ideologias, e gestão) são inseparáveis e interdependentes entre si, o que sinaliza que uma mudança em um desses componentes provavelmente terá repercussões nos demais. Dessa forma, uma alteração na gestão das línguas, por exemplo, pode ocasionar uma mudança nas crenças e/ou nas práticas de linguagem; já uma modificação nas práticas pode estar respaldada nas crenças dos falantes etc. Também é possível que essas dimensões não estejam alinhadas nem mesmo se comuniquem, como é o caso, por exemplo, de políticas linguísticas no âmbito da gestão que são inócuas na modificação das práticas dos falantes, bem como de práticas instituídas que não conseguem ser reconhecidas ou acolhidas no âmbito das crenças ou da gestão.

Da mesma forma, dada a profunda conexão da política linguística com a sociedade, a economia, a religião, a cultura, dentre outras dimensões da vida humana, ela geralmente vem a reboque de permanências e mudanças nessas dimensões. A maior proeminência econômica de um país geralmente funciona como um incentivo determinante para o aprendizado da língua

---

<sup>9</sup> Exemplos de artigos constitucionais que versam sobre a questão das línguas no território brasileiro são os que seguem: Art. 13 - “A *língua portuguesa* é o *idioma oficial* da República Federativa do Brasil”; Art. 210, § 2º - “O *ensino fundamental regular* será ministrado em *língua portuguesa*, assegurada às comunidades indígenas também a *utilização de suas línguas maternas* e processos próprios de aprendizagem”; Art. 231 - “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, *línguas*, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

dos cidadãos desse país (por exemplo, a recente projeção econômica da China vem impulsionando o aprendizado do mandarim em outros países, principalmente nos Estados Unidos<sup>10</sup>), bem como a religião de determinado indivíduo ou comunidade pode exercer coerções em relação à linguagem utilizada por estes (por exemplo, a proibição de “palavrões” ou o encorajamento a determinadas escolhas de vocabulário ou língua para se dirigir à divindade ou aos outros fieis).

## 2.2 MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

O problema da amplitude e heterogeneidade dos dados disponíveis para o estudo da política linguística na concepção ampliada ora adotada neste trabalho é mencionado por Spolsky (2004), que questiona de maneira retórica: “O que é a política linguística? Como reconhecer quando a encontramos?”<sup>11</sup>. Conforme discute Cavalcante (2016), a proposta de Shohamy (2006) sobre os mecanismos de política linguística vem ao encontro de tal inquietação teórico-metodológica, ao propor uma base empírica de investigação ao que Spolsky propõe de maneira mais dispersa ao longo de sua obra.

Shohamy (2006) observa que há uma série de dispositivos explícitos e implícitos que permitem a criação, a reprodução e a modificação da política linguística, uma vez que esta está sempre envolta em uma miscelânea de crenças, ideologias e práticas de língua(gem). A autora propõe, então, que tais mecanismos funcionariam como “ferramentas” de intermediação entre as ideologias e as práticas de linguagem e que, justamente por serem capazes de passar mais ou menos despercebidos da opinião pública, possuem um grande potencial latente de afetar a vida cotidiana das pessoas, na medida em que os mecanismos estão dispersos no sistema educacional, judiciário, governamental e mesmo nos elementos mais triviais da paisagem urbana, como os letreiros e sinalizações que povoam o espaço geográfico. A força desses mecanismos reside no fato de que, constantemente, não são vistos como portadores de propósitos teleológicos ocultos (a autora fala em “*hidden agendas*”), que muitas vezes contradizem mesmo os discursos políticos oficiais, os quais geralmente se alinham àquilo que é tido como “politicamente correto” e apresentam uma fachada inclusiva dificilmente respaldada pelas práticas.

---

<sup>10</sup> Tome-se como exemplo a seguinte notícia: IG. Economia. *Babás chinesas viram febre entre executivos de Nova York*. 16 maio 2011. Disponível em: <<http://economia.ig.com.br/babas-chinesas-viram-febre-entre-executivos-de-nova-york/n1596953536081.html>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

<sup>11</sup> No original: “What does language policy look like? How do you recognize it when you meet it?” (SPOLSKY, 2004, p. 11).

De acordo com a autora, é a investigação crítica dos diversos mecanismos e dos seus efeitos que de fato pode dizer algo a respeito da política linguística real de uma dada sociedade, uma vez que esses dispositivos carregam visões mais ou menos explícitas quanto à uniformidade e à diversidade das línguas, quanto ao que é nativo e ao que é estrangeiro etc., debates cada vez mais intensos nas sociedades contemporâneas, tendo em vista o contexto de cada vez mais migrações populacionais e individuais, que representam novos desafios para o que se entendia até então por identidades nacionais. A língua, nesse contexto, torna-se um instrumento político simbólico, talvez um dos poucos remanescentes marcadores capazes de determinar quem está “dentro” e quem está “fora” de determinada sociedade. Além disso, também a língua é capaz de reforçar o status e o reconhecimento internacional do próprio Estado nacional no panorama mundial das nações. Não é à toa que muitos países vêm adotando o inglês, por exemplo, como língua oficial ou como língua de escolarização (SHOHAMY, 2006).

O quadro teórico proposto por Shohamy (2006) dialoga com a concepção de política linguística de Spolsky (2004). Ambos observam que a política linguística não se restringe ao âmbito do Estado-nação, como tradicionalmente ela tem sido compreendida, e nem mesmo é necessariamente expressa através de leis ou outros textos oficiais. O diferencial proposto pelos autores é que a política linguística pode ser identificada também através das crenças e ideologias dos indivíduos e comunidades, bem como de suas práticas sociais, em uma relação de interação entre as dimensões.

Porém, se para Spolsky (2004) a verdadeira política linguística de uma sociedade encontra-se nas práticas de língua(gem) dos seus membros, para Shohamy (2006) a política linguística real encontra-se nesses diversos mecanismos, que, em última instância, provocam efeitos e consequências diretas nas práticas de língua(gem) e, portanto, devem ser incluídos em uma proposta de concepção ampliada de política linguística, que vá além da análise das declarações oficiais e explícitas, e também possa alargar seu escopo para os meandros implícitos pelos quais a política linguística toma forma. A autora pontua: “Deve ser destacado que os mecanismos, ou dispositivos de política [linguística], são usados por todos os grupos na sociedade, desde cima ou desde baixo, sempre que eles usam a linguagem como meio de transformar uma ideologia em prática e de criar políticas efetivas<sup>12</sup>” (SHOHAMY, 2006, p. 54).

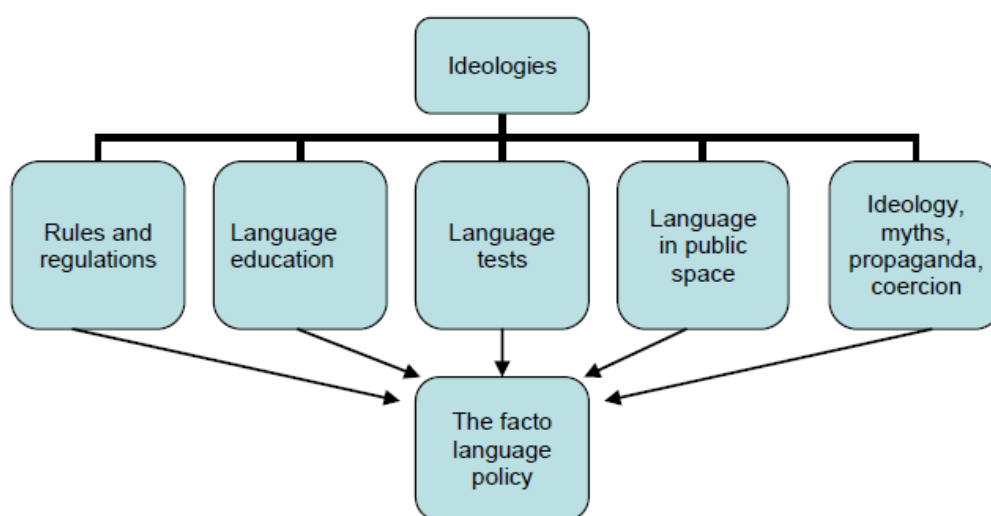
---

<sup>12</sup> No original: “It should be noted that mechanisms, or policy devices, are used by all groups in society, top-down and bottom-up, whenever they use language as a means of turning ideology into practice and of creating de facto policies” (SHOHAMY, 2006, p. 54).

Observa-se, assim, o caráter dinâmico da política linguística, na medida em que ela ocorre em todos os setores da sociedade.

Apresentamos na Figura 1 o modelo proposto por Shohamy (2006), em que ela elenca os mecanismos de política linguística no entremeio entre a ideologia e a política linguística de fato.

Figura 1 - Lista de mecanismos entre ideologia e prática



Fonte: Shohamy, 2006, p. 58.

A primeira categoria de mecanismos abordada pela autora se refere às regras e regulamentos que normatizam não só o domínio social público, mas também o privado. Esses mecanismos estão dispersos através de leis, documentos, decretos de oficialização ou nacionalização de línguas, academias de letras nacionais e leis específicas de naturalização e aquisição de cidadania por estrangeiros.

Segundo Shohamy (2006, p. 60), as leis funcionam como “dispositivos jurídicos e oficiais utilizados por autoridades centrais para perpetuar e impor comportamentos linguísticos em entidades políticas e sociais, como os Estados nacionais e outros grupos políticos e sociais [...]”<sup>13</sup> e seu poder como mecanismos deriva do aparato de coerção que normalmente as acompanha, expresso através de sanções de diversos tipos. As leis que funcionam como mecanismos de política linguística abordam assuntos tão diversos quanto o uso de determinada(s) língua(s) na sinalização pública e no comércio de determinado lugar, o ensino

<sup>13</sup> No original: “[...] legal and official devices used by central authorities to perpetuate and impose language behaviors, in political and social entities, such as nation-states and other social and political groups” (SHOHAMY, 2006, p. 60).

de línguas nas escolas (como estrangeiras ou como meio de instrução) e o uso de língua no âmbito da administração pública, dentre outras. O mecanismo da oficialização de línguas refere-se à eleição de determinada(s) língua(s) como preferencial(is) em determinado(s) território(s). O ato de declarar uma língua como oficial pode significar coisas diferentes em contextos diferentes. Assim, enquanto em alguns lugares oficializar uma língua significa adotá-la na sinalização pública (nas placas indicativas, nos letreiros etc.), em outros significa adotá-la na esfera da comunicação governamental com o público ou mesmo na educação como língua obrigatória no currículo das escolas. Embora seja um mecanismo importante de reconhecimento simbólico e prático de línguas, Shohamy (2006) também ressalva que o fato de uma língua não ser declarada como oficial não significa que ela também não seja usada nos espaços públicos e nos documentos oficiais. Porém, o simples ato de oficializar uma língua atua como no sentido do fortalecimento das identidades de determinados grupos. De maneira semelhante, em alguns lugares há a eleição de línguas não só oficiais, mas também consideradas como símbolos nacionais, que “melhor” representariam a identidade de um povo.

Outra regulamentação em relação às línguas apontada por Shohamy (2006) refere-se à standardização pelas quais muitas passam através de organismos como as academias de letras, responsáveis por determinar as maneiras “corretas” de utilizar a língua, pelo menos na modalidade escrita, e principalmente em relação a aspectos como ortografia, vocabulário e gramática, atuando também na legitimação de determinadas variedades em detrimento de outras. A autora considera a standardização como uma forma de engenharia linguística e de imposição, considerando este como um caso claro de “imposição desde cima para baixo pelas autoridades com o suporte dos linguistas<sup>14</sup> [...]” (SHOHAMY, 2006, p. 64). Ainda, a autora pontua a aproximação das academias de letras com abordagens puristas, na medida em que a elas é outorgado o papel e a autoridade de “guardiãs” das línguas contra as “invasões estrangeiras”, cabendo-lhes a palavra final quanto à aceitação ou não de vocábulos, normas ou variedades na esfera do prestígio linguístico de uma nação. Porém, Shohamy (2006) também ressalva que não há como avaliar de fato a influência efetiva que as academias de letras exercem no dia a dia das práticas de língua(gem) das pessoas pois, embora sejam consideradas mais como autoridades em relação à escrita, os meios de comunicação como as publicações na internet (blogs, redes sociais, jornais etc.) parecem ignorar tais prescrições, adotando, geralmente sem oferecer resistência, usos não aceitos pelas academias de letras, como gírias, estrangeirismos, mistura de registros, dentre outros.

---

<sup>14</sup> No original: “It is a clear case of top-down imposition by those in authority, with the support of linguists [...]” (SHOHAMY, 2006, p. 64).

Por fim, o último dos mecanismos elencados por Shohamy (2006) que se encaixa na categoria de “regras e regulamentos” são as leis que envolvem a concessão de cidadania a estrangeiros. É cada vez mais adotado o requisito da proficiência na língua nacional como um critério de seleção dos estrangeiros que pleiteiam a cidadania em muitos países, principalmente na Europa, tendo em vista o contexto de imigração massiva e de recebimento de refugiados. Segundo a autora, usar a língua como requisito para a cidadania é “um dispositivo muito poderoso para afetar as práticas de língua(gem), na medida em que perpetua a ideologia de que o conhecimento da língua associa-se com a lealdade e com o pertencimento e, assim, a língua pode ser usada como um dispositivo para legitimizar pessoas” (SHOHAMY, 2006, p. 66).

Embora os mecanismos que envolvem as regras e os regulamentos sejam considerados importantes pelo seu valor simbólico, jurídico e institucional, Shohamy (2006) ressalva que eles muitas vezes possuem mais um *potencial* de aplicação do que efeitos diretos na alteração e imposição de práticas sociais de língua(gem). Isso porque, embora as leis existam, muitas vezes não são colocadas em prática. Ou mesmo as prescrições quanto à norma padrão estabelecidas pelas academias de letras nem sempre encontram respaldo nas práticas de linguagem formais ou, quando muito, apenas em contextos muito restritos. Porém, cabe destacar que a própria existência dos mecanismos proporciona uma autorização, nem que seja no âmbito do discurso, para ações reivindicatórias de direitos pelos cidadãos.

Continuando nas categorias de mecanismos que efetuam a transposição das ideologias para as práticas de língua(gem) e vice-versa apresentadas por Shohamy (2006) (cf. Figura 1), tem-se os mecanismos pertinentes à presença e ao uso da linguagem no espaço público, seja no que diz respeito ao que chama de “paisagem linguística”, seja nos produtos comercializados, ou mesmo no ciberespaço, hoje facilmente acessível pela Internet em dispositivos como celulares, tablets etc. Tais mecanismos estão dispersos pelos mais variados tipos de textos espalhados pelas ruas, shoppings, escolas, estabelecimentos comerciais, hospitais, letreiros, outdoors, jornais, panfletos etc. A importância deles reside no fato de que transmitem mensagens a respeito da importância concedida a determinadas línguas, seja de maneira consciente ou não, que podem corroborar ou ir de encontro às práticas de língua(gem) da sociedade em que estão presentes. É patente na categorização da autora a necessidade de vislumbrar o espaço público como um local de disputas simbólicas entre línguas e, consequentemente, disputas pelo “poder, controle, identidade nacional, reconhecimento e autoexpressão<sup>15</sup>” (SHOHAMY, 2006, p. 111) travadas entre atores diversos como governos,

---

<sup>15</sup> No original: “[...] for power, control, national identity, recognition and self-expression” (SHOHAMY, 2006, p. 111).

empresas de grande ou pequeno porte, indivíduos etc. O espaço público é tomado como um espaço geográfico e, como tal, produto das ações humanas, motivadas ideologicamente. As disputas se dariam tanto pela ação de governos nos mais diversos níveis (nacional, estadual, municipal etc.) quanto pela ação de indivíduos ou grupos mais ou menos organizados no sentido de negociar os espaços concedidos a determinadas línguas. Segundo a autora, a análise da língua(gem) no espaço público guarda um grande potencial de pesquisa, na medida em que alarga os horizontes do que é considerado política linguística. Em suas palavras,

A maior importância [da língua(gem) no espaço público para a teoria] reside em alargar o escopo do que é considerado política linguística. Isso não apenas por consistir em um dispositivo de política linguística, mas principalmente pela noção de que as práticas e políticas linguísticas não apenas surgem dos usos linguísticos efetivados pelas pessoas. Além disso, também expande o repertório linguístico que precisa ser estudado, observado e interpretado, ao ampliar a visão do que as pessoas dizem para os símbolos de língua(gem) que as rodeiam<sup>16</sup> (SHOHAMY, 2006, p. 133).

Outra categoria proposta por Shohamy (2006) refere-se ao que é categorizado pela autora como “meios”, “formas de influência” e “estratégias fundamentais” utilizados para promover ideologias. Tais mecanismos incluem a ideologia, os mitos, a propaganda e a coerção. Ideologias, de acordo com a autora, nesse contexto, referem-se às crenças sobre as línguas, geralmente associando língua e identidade nacional, estabelecendo hierarquias entre as línguas, bem como prescrevendo os usos e como deve ser o ensino-aprendizagem das línguas. Os mitos emanariam das ideologias e consistiriam em “afirmações e slogans feitos sobre as línguas que não têm fundamento, mas mesmo assim influenciam o comportamento linguístico<sup>17</sup>” (SHOHAMY, 2006, p. 130). A propaganda, por sua vez, consiste em “uma maneira mais agressiva de difundir ideologias e mitos, que geralmente é sutil<sup>18</sup>”. Já a coerção inclui a repressão mais agressiva do uso de línguas, incluindo perseguição aos seus falantes e simpatizantes, mudança forçada de hábitos etc. Vai desde a difamação daqueles que utilizam determinadas línguas até mesmo atos de violência física, negação de direitos e prisão.

Consideramos que essa última categoria é epistemologicamente diferente das demais no panorama teórico formalizado pela autora. Ao contrário das outras categorias, ela não é

<sup>16</sup> No original: “Its main significance is in enlarging the scope of what is considered language policy, not only as a LP device but more so by giving attention to the notion that language practices and policies do not only arise from what people use but also in expanding the linguistic repertoire that needs to be studied, observed and interpreted, extending from what people say to the surrounding language symbols” (SHOHAMY, 2006, p. 133).

<sup>17</sup> No original: “[...] statements and slogans made about languages that are not substantiated, yet they tend to influence language behavior” (SHOHAMY, 2006, p. 130).

<sup>18</sup> No original: “a more aggressive means of spreading ideologies and myths, which are often subtle” (SHOHAMY, 2006, p. 131).

necessariamente material, empírica, e agrupa fenômenos bastante distintos entre si, necessitando de uma maior reflexão, uma vez que a própria Shohamy (2006) não lhe dedica um espaço equivalente às demais. Chamamos a atenção, por exemplo, para o status da “ideologia”, que ao mesmo tempo que é vista como uma dimensão hierárquica superior em relação aos mecanismos, também é agrupada nessa última categoria como se fosse ela mesma um mecanismo. A dificuldade em se distinguir “ideologias”, “mitos”, “propaganda” e “coerção” também contribui para que essa categoria constitua ao mesmo tempo um todo heterogêneo e pouco claro de mecanismos.

Mais diretamente relacionados ao nosso trabalho, encontram-se os mecanismos relacionados à política linguística educacional, que, segundo Shohamy (2006), tratam principalmente das decisões tomadas no contexto das escolas e das universidades sobre o ensino de línguas maternas, estrangeiras, segundas etc. Tais decisões vão muito além da determinação sobre qual língua ensinar e aprender nas instituições educacionais, mas abarcam também a idade em que esse ensino deve começar a ser ministrado, quanto tempo lhe deve ser dedicado (em relação à carga horária de aulas e à quantidade de anos), quem tem o direito e/ou o dever de aprendê-la, quem pode ensiná-la (em termos de qualificação) e como deve ser ensinada (com que métodos, materiais didáticos, que testes deverão ser aplicados etc.).

Observamos, assim, a amplitude da imbricação da política linguística com o ensino de língua(s) nos estabelecimentos educacionais. Sendo a escolarização obrigatória na maioria dos países, percebemos a grande importância de analisar tais mecanismos educacionais, na medida em que eles acabam tendo um grande impacto na formação dos cidadãos, servindo como plataforma para a transmissão de ideologias por diversas instituições. Na verdade, a autora relembra que a política linguística dificilmente se trata da língua em si, mas é indissociável de outras dimensões mais amplas das quais ela é uma espécie de auxiliar, a exemplo da política, economia, religião etc. Shohamy (2006, p. 77, grifo original) alerta:

Às vezes a política linguística educacional é abertamente declarada em documentos oficiais como currículo ou declarações de missão. Porém, outras vezes, ela não é declarada abertamente, mas é inferida *implicitamente* através do exame de diversas práticas. Nesses casos, a política linguística educacional é mais difícil de constatar na medida em que é “oculta” da opinião pública. Assim, ela precisa ser inferida de práticas de língua(gem) efetivas, como os livros didáticos, as práticas de ensino e especialmente os testes<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> No original: “It is often the case that LEPs are stated explicitly through official documents such as curricula or mission statements. Yet, at other times LEP are not stated explicitly but are rather derived *implicitly* by examining a variety of de facto practices. In these situations the LEP is more difficult to detect as it is “hidden” from the public eye. It is in these situations that LEP needs to be derived from actual language practices through the study of textbooks, teaching practices and especially testing systems” (SHOHAMY, 2006, p. 77).

Assim, é possível compreender a política linguística não declarada de uma instituição educacional ou de um sistema educacional como um todo a partir do estudo dos materiais e práticas que compõem o cotidiano de ensino-aprendizagem, que geralmente são vistos apenas como instrumentos pedagógicos e não necessariamente políticos.

Shohamy (2006) chama a atenção para o papel de todos aqueles que estão envolvidos com as instituições de ensino na implementação de políticas linguísticas educacionais. Destaca, ainda, o papel crucial dos professores como elo de articulação entre as macropolíticas propostas geralmente de maneira de cima para baixo e as decisões em sala de aula. A autora lamenta que os professores, em última instância os mais cobrados pela execução bem-sucedida de políticas linguísticas educacionais, raramente façam parte das instâncias de elaboração e decisão sobre essas políticas. Ainda, aponta a debilidade na formação de professores em relação aos aspectos políticos de sua prática de ensino: “Surpreendentemente, os próprios professores de língua com frequência “compram” o discurso oficial, sem perceber que as decisões feitas sobre as línguas que eles ensinam estão imersas em uma variedade de propósitos ideológicos e políticos<sup>20</sup>” (SHOHAMY, 2006, p. 80).

Porém, discordamos da autora quando ela aponta que a exclusão da esfera decisória e a ausência de formação inicial ou continuada em relação aos aspectos políticos do trabalho docente promovam que os professores atuem como “soldados do sistema” ou “burocratas”, cuja atuação se restringiria à internalização e aplicação das políticas linguísticas decididas à sua revelia. A pesquisa de Andrade (2016), por exemplo, mostra a importância do professor como agente de política linguística, bem como aponta que, mesmo os mecanismos de avaliação mais estritos, não conseguem tolher por completo essa liberdade de agência, na medida em que sempre há espaço para contestação, refutação e negociação das políticas linguísticas, o que parece fazer mais sentido com os pressupostos teóricos adotados pela própria Shohamy (2006), que vê a política linguística como uma arena de reprodução, rejeição, debate e negociação entre diversos agentes, desde cima e desde baixo, havendo, assim, espaço para resistências e apropriações realizadas de diversas formas.

Quando se fala em política linguística educacional, geralmente as escolas são o alvo principal dos debates e investigações acadêmicas, mas as universidades também são lócus de elaboração e implementação de políticas linguísticas as mais diversas. A recente busca pela

---

<sup>20</sup> No original: “Surprisingly, language teachers themselves all too often buy into this official view, unaware that decisions about the languages they teach are embedded in a variety of ideological and political agendas” (SHOHAMY, 2006, p. 80).

internacionalização das IES no contexto brasileiro, por exemplo, têm gerado algumas ações de política linguística, na medida em que a autonomia dessas instituições permite que ajam de distintas formas na consecução desse objetivo. Enquanto algumas resolvem investir de maneira mais ostensiva no ensino de idiomas para seus alunos, outras têm buscado oferecer mais cursos e disciplinas em outras línguas, especificamente o inglês, tido quase consensualmente como a língua da ciência e da globalização, indispensável aos esforços pela internacionalização. Ainda, há também a abertura cada vez maior para publicações em outras línguas nos periódicos acadêmicos brasileiros, no intuito de que o conhecimento produzido localmente tenha mais abrangência no mercado científico internacional. Também há uma maior procura dessas instituições pelo estabelecimento de convênios com universidades de outros países, na busca pela captação de estudantes internacionais e no envio de estudantes nacionais para qualificação no exterior. O trabalho de Cavalcante (2016), por exemplo, investigou o agir dos professores/coordenadores de projetos cooperativos de internacionalização em relação às políticas linguísticas sobre o ensino de línguas estrangeiras adotadas por Institutos Federais (IFs). Nesse sentido, observamos que as IES também estão imersas em política linguística, seja através dos exames de admissão para o ingresso no ensino superior, que também incluem exames de línguas, seja através das inúmeras ações que desenvolvem no sentido de influenciar o comportamento linguístico dos seus alunos através de cursos obrigatórios, cursos livres, disciplinas, dentre outras.

O que fica claro especialmente quando se observam as políticas linguísticas que envolvem a educação é o poder de impacto que elas possuem na sociedade, bem como a variedade de mecanismos pelos quais esse impacto é exercido. Porém, cabe lembrar que a política educacional vai muito além do que se declara nos documentos oficiais e muitas vezes é bastante divergente do que se propõe nas leis, diretrizes e programas propostos em larga escala. Assim,

A política linguística educacional pode refletir mais as intenções das autoridades do que a prática efetiva. Por isso, há a necessidade de investigar as interpretações dessas políticas pelos professores, pais e alunos, bem como as intenções dos encarregados de introduzir tais políticas educacionais, isto é, a conexão entre ideologia e prática. É importante, então, investigar tanto as intenções quanto os efeitos das políticas linguísticas educacionais que estão ocorrendo em determinadas entidades, escolas e

programas que não fazem parte da política linguística educacional desde cima<sup>21</sup> (SHOHAMY, 2006, p. 91).

Nesse sentido, Menken e García (2014) refletem que políticas linguísticas educacionais de várias ordens são colocadas em prática nas escolas e que, em cada nível do sistema educacional, elas são interpretadas, negociadas e, em última análise, re(construídas). O processo de implementação da política linguística é dinâmico na medida em que envolve muitos indivíduos, grupos e instituições. Dessa forma, os educadores são o epicentro desse processo dinâmico, agindo para alterar as diversas políticas linguísticas educacionais que eles devem traduzir para a prática. As autoras contribuem com a teoria ao defenderem que a implementação de uma política linguística, por definição, também envolve a elaboração de outras políticas linguísticas, com os educadores agindo também como elaboradores. Logo, não é suficiente discutir “política linguística” no singular, mas “políticas linguísticas” no plural.

Com o intuito de ilustrar essa relação de várias apropriações da política linguística por diversos agentes, Ricento e Hornberger (1996) propuseram a metáfora da “cebola”, com o objetivo de destacar o papel crítico dos educadores no processo de criação e implementação das políticas linguísticas. As camadas que os autores exploraram foram ordenadas de fora para dentro e incluem a legislação e processos políticos, agências estatais e supranacionais, instituições e profissionais em sala de aula, no centro da cebola.

Um dos mecanismos que fazem parte das políticas linguísticas educacionais são os testes. Porém, dado o seu grande potencial de impacto nas práticas educacionais e na própria sociedade, Shohamy (2006) reserva um espaço especial em seu *framework* teórico para eles, tratando-os como uma categoria distinta das políticas educacionais. Na medida em que os exames de proficiência de línguas são centrais para o nosso trabalho, também reservaremos uma seção especial para discutir o seu *status* como mecanismo de política linguística em relação com o fenômeno do efeito retroativo dos testes no ensino-aprendizagem de línguas.

## 2.3 TESTES DE LÍNGUAS COMO MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

À primeira vista, os testes de línguas possuem uma função primordial mais ou menos definida: avaliar o “nível” de proficiência linguística daqueles que se submetem a eles e auxiliar

---

<sup>21</sup> No original: “LEP may reflect more statements of intention by those in authority than real practice. There is therefore a need to examine both the intentions and the effects of the LEPs that are taking place in given entities, in given schools, programs, which are not part of the top-down LEP. It is therefore important to examine both the intentions and the effects of the LEPs that are taking place in given entities, in given schools, programs, which are not part of the top-down LEP” (SHOHAMY, 2006, p. 91).

o ensino-aprendizagem de línguas, retroalimentando-o. Tal função pode ser exercida tanto por avaliações externas como internas à sala de aula (SHOHAMY, 1990), porém, nesta seção, concentraremos a atenção nas avaliações elaboradas e operacionalizadas por organismos externos ao contexto escolar e, especificamente, nos testes padronizados, isto é, aqueles que podem ser validados e examinados publicamente (SCARAMUCCI, 2000).

Geralmente os testes estão associados à consecução de objetivos individuais e/ou sociais, na medida em que podem ser utilizados para classificar e/ou selecionar pessoas para determinados contextos e/ou funções, como, por exemplo, o ingresso no ensino superior, a realização de intercâmbios acadêmicos e/ou profissionais, a inserção no mercado de trabalho, dentre outros. Também podem servir de indicadores para as instituições, principalmente as escolares, sendo critérios muitas vezes centrais para a determinação da qualidade dos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, observa-se que eles podem influenciar decisões importantes na vida dos indivíduos e da própria sociedade, como é o caso de testes de alta relevância (SCARAMUCCI, 2004).

A preocupação com as consequências sociais dos testes é relativamente recente (SHOHAMY, 1998), tendo ganhado impulso na década de 1990 (QUEVEDO-CAMARGO, 2014). Anteriormente, as pesquisas se concentravam mais em questões de mensuração, isto é, enfocavam o aspecto psicométrico dos testes, bem como procuravam definir os critérios considerados fundamentais para esses instrumentos: objetividade, confiabilidade e validade (SCARAMUCCI, 2004). As discussões sobre a validade dos testes levaram a uma visão mais crítica sobre eles, na medida em que se começou a considerar que a “validade sistêmica” de um teste deveria levar em consideração o tipo de impacto causado nos indivíduos e na sociedade.

É ponto pacífico que geralmente os testes também são elaborados e implementados com vistas a desencadear mudanças consideradas desejáveis no ensino-aprendizagem. As discussões sobre o chamado “efeito retroativo” (*washback effect* ou *backwash effect*) dos testes existem pelo menos desde a década de 1950. Alderson e Wall (1993), porém, em artigo seminal, discutem o estado da arte da teoria sobre o efeito retroativo, constatando que, embora o termo fosse largamente adotado na literatura, sua utilização não era respaldada por pesquisas empíricas, o que dificultava uma visão científica para além de julgamentos impressionistas sobre o assunto. Os autores apresentam a definição de que a “hipótese do efeito retroativo” toma como certo que “os professores e alunos *fazem coisas que do contrário não fariam* se não fosse pelo teste<sup>22</sup>” (ALDERSON; WALL, 1993, p. 117, grifo original). Segundo Scaramucci

---

<sup>22</sup> No original: ““The washback hypothesis seems to assume that teachers and learners *do things they would not necessarily otherwise do* because of the test” (ALDERSON; WALL, 1993, p. 117, grifo original).

(2004), o artigo consistiu em um divisor de águas, visto que forneceu um novo impulso a pesquisas empíricas que dessem conta do efeito retroativo, a ponto de o próprio Alderson (2004) apud Quevedo-Camargo (2014) reconhecer que já não há mais dúvidas sobre a existência do fenômeno.

No Brasil, por exemplo, o ENEM tem sido o maior exemplo de avaliação em larga escala, visto que, embora também assuma outras funções como certificar a conclusão do ensino médio e avaliar a qualidade do ensino do país, também cumula o papel de classificar os candidatos ao ingresso no ensino superior público e gratuito, bem como em algumas instituições privadas. Além disso, programas de internacionalização acadêmica, como o Ciência sem Fronteiras (CsF), que trouxeram a reboque iniciativas como o Idiomas sem Fronteiras (IsF), também emprestaram um novo vigor aos testes de proficiência linguística, cujos resultados foram utilizados como um dos requisitos para a seleção de alunos aptos a realizar intercâmbios acadêmicos para outros países. Muitas vezes, ainda, os testes acabam desempenhando uma função supletiva, isto é, assumindo um papel que vai além da diagnose ou avaliação propriamente dita, inclusive determinando “[...] objetivos, padrões e responsabilização – todos conceitos importantes no processo educacional, especialmente em um contexto onde não há um currículo nacional<sup>23</sup>” (SHOHAMY, 1990, p. 385).

Atentar para a imersão dos testes em um contexto social, político e cultural mais amplo implica observá-los de maneira crítica, acrescentando mais uma dimensão possível para o estudo dos testes. Alguns pressupostos que embasam essa visão crítica, de acordo com Shohamy (1998), são: i) o ato de testar não é neutro, mas é ao mesmo tempo um produto e um agente de objetivos culturais, sociais, políticos, educacionais e ideológicos mais amplos que têm o potencial de afetar a vida de indivíduos, não só, mas principalmente de professores e alunos; ii) os candidatos aos testes, além de sujeitos psicológicos ou pedagógicos, também são sujeitos políticos, inseridos em um contexto político; iii) os testes veiculam visões e objetivos estabelecidos por determinados grupos e, como tal, são ferramentas de poder; iv) os testes criam “conhecimentos”, isto é, legitimam determinadas formas de compreensão do mundo e, no caso dos testes de proficiência, das línguas, enquanto deslegitimam outros.

Além disso, a abordagem crítica dos testes, segundo Shohamy (2007), permite a elaboração de questionamentos tais como: o que acontece com os examinandos ao fazer esses textos? Que conhecimento é criado? Como os professores preparam os alunos? Que materiais e métodos são usados? Que decisões são feitas com base nos seus resultados? Qual a motivação

---

<sup>23</sup> No original: “[...] goals, standards, and accountability – all important concepts in the process of education, especially in a context where there is no national curriculum” (SHOHAMY, 1990, p. 385).

e as intenções dos elaboradores de políticas ao introduzi-los? Quais os seus efeitos no conhecimento linguístico? Poderíamos dizer, então, que ver os testes de maneira crítica implica considerá-los para além de sua imanência, ou seja, como mecanismo que é produto do jogo de forças (científicas/acadêmicas, sociais, culturais, econômicas, linguísticas etc.) da sociedade e, ao mesmo tempo, agente que interfere nesse estado de coisas.

Grande parte do poder dos testes, segundo Shohamy (1998), está no fato de que geralmente eles utilizam a linguagem dos números, assumindo um caráter quantitativo na descrição dos resultados, visto como mais “científico”. Traduzir o desempenho dos examinados através de números transmite um aspecto de neutralidade à avaliação, na medida em que deixa menos margem para questionamentos sobre os critérios utilizados para tanto. Outro fator é a propriedade da informação sobre os testes, que geralmente fica a cargo das organizações e dos elaboradores. Ainda, os testes também simbolizam uma ordem social, atuando como uma ferramenta de controle e de ordem não só para os alunos, que muitas vezes os encaram como a “palavra final” sobre sua competência, mas também para professores, que também os utilizam como parâmetro do seu próprio desempenho docente, bem como para os pais e outros envolvidos, que muitas vezes também não confiam integralmente nos professores ou nas instituições de ensino e, assim, têm os testes como uma medida de controle sobre esses agentes.

Shohamy (2006) dedica atenção especial aos testes de línguas no seu panorama teórico sobre mecanismos. Ao mesmo tempo em que vê os testes como ligados à política linguística educacional, também os considera como mecanismos superiores a esta, uma vez que “[...] eles agem como o mecanismo mais poderoso quando se trata de afetar e manipular os comportamentos linguísticos e os usos de alunos, professores, pais de alunos e a sociedade como um todo<sup>24</sup>” (SHOHAMY, 2006, p. 93, grifo nosso). O poder dos testes como mecanismos, portanto, estaria principalmente no fato de que eles funcionam de maneira oculta na modificação de comportamento linguísticos, uma vez que dificilmente o público os percebe como tal.

De fato, “[...] o próprio ato de testar já veicula uma mensagem em relação à importância de determinadas línguas em relação a outras<sup>25</sup>” (SHOHAMY, 2006, p. 94). É comum que os testes de línguas, principalmente quando eles dão acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, adquiram tal importância que concedam/reforcem o prestígio e o status de

---

<sup>24</sup> No original: “[...] it [testing] acts as a most powerful mechanism for affecting and manipulating language behaviors and the use of students, teachers, parents and society as a whole” (SHOHAMY, 2006, p. 93).

<sup>25</sup> No original: “[...] even the act of testing itself already provides a message as to the importance of certain languages over others” (SHOHAMY, 2006, p. 94).

determinada(s) língua(s), isto é, aquelas que estão sendo testadas. Podemos perceber tal articulação entre política linguística educacional e mecanismos dos testes de línguas no Brasil, por exemplo, ao constatar que, embora documentos oficiais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) requeiram a escolha da língua estrangeira moderna a fazer parte do currículo à decisão tomada no âmbito de cada comunidade escolar e, desse ponto de vista, pareçam favorecer um possível multilinguismo, é o teste do ENEM que define a real política linguística brasileira em relação ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na escola, na medida em que restringe as línguas testadas para acesso ao ensino superior ao inglês e ao espanhol, rechaçando até o momento as reivindicações de grupos que propõem a ampliação do escopo de línguas abarcadas pelo exame<sup>26</sup>.

Outro motivo para a popularidade dos testes como mecanismos de política linguística está no fato de que eles são mais fáceis de implementar do que mudanças de base mais profundas na educação e na sociedade. Nesse sentido, o chamado “efeito retroativo” dos testes funciona como um grande incentivo para que eles sejam utilizados para fins de redirecionamento do ensino-aprendizagem de línguas, definindo que tipo de conhecimento é exigido e dando uma ideia de “neutralidade” em relação à avaliação fornecida através de escores. Além disso, os testes, principalmente quando de alta relevância, são muitas vezes determinantes para a tomada de decisões individuais (como acesso ao ensino superior, pós-graduação, intercâmbio, promoção de trabalho etc.), o que também gera repercussões na própria sociedade, na medida em que os testes “[...] criam vencedores e perdedores, sucessos e fracassos, rejeições e aceitações<sup>27</sup>” (SHOHAMY, 2006, p. 103). Tamanho impacto acaba fazendo com que muitos testes funcionem como “ferramentas disciplinares”, no sentido de que tanto o comportamento daqueles que se submetem aos testes quanto as instituições são afetados pelos seus resultados.

---

<sup>26</sup> Há organizações que têm se mobilizado para que haja a inclusão de mais línguas estrangeiras no ENEM, porém até o momento essas propostas têm sido rejeitadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sob o argumento de que os idiomas oferecidos no exame (inglês e espanhol) assim o são por serem as línguas mais faladas no mundo. Tal situação justifica a posição de Shohamy (2006) de que a política linguística implícita nos testes normalmente acaba tendo maior proeminência em relação à política linguística educacional declarada através de documentos oficiais. Um exemplo ilustrativo de organização de grupos em prol da inclusão de outra língua no ENEM encontra-se na cidade de Jangadeiro (CE), em que os alunos e professores de francês se mobilizaram para reivindicar que essa língua esteja dentre as avaliadas pelo ENEM. Na matéria, também se faz referência a comunidades de descendentes de poloneses que também reivindicam o reconhecimento dessa língua no ENEM, a qual é ensinada em suas escolas. Cf. SISTEMA JANGADEIRO. *Estudantes pedem a inclusão da língua francesa no ENEM*. Publicado em 31 de janeiro de 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=o8ttRZciWPw>>. Acesso em: 12 ago. 2016.

<sup>27</sup> No original: “[...] they [tests] create winners and losers; successes and failures; rejections and acceptances” (SHOHAMY, 2006, p. 103).

A modificação dos comportamentos de professores, alunos, pais e demais envolvidos com a situação de testagem não é apenas um “efeito colateral” dos testes, mas Shohamy (2006) defende que é sim a principal *função* deles, uma vez que os elaboradores geralmente conhecem e confiam de antemão na capacidade dos testes de promover comportamentos tidos como desejáveis.

As discussões sobre o efeito retroativo dos testes não necessariamente coincidem com as discussões sobre o papel dos testes como mecanismos de política linguística, embora, a nosso ver, estejam profundamente inter-relacionadas, pois torna-se impossível avaliar a amplitude e a intensidade do papel dos testes como mecanismos de política linguística sem dimensionar se e como o efeito retroativo acontece em sala de aula, considerando os mais variados aspectos do ensino-aprendizagem. Percebemos que tais discussões, porém, assentam-se em bases teóricas e epistemológicas distintas.

### 3 CELPE-BRAS: MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O PLE

Neste capítulo, construímos um panorama histórico do exame Celpe-Bras, desde a sua criação até os dias de hoje, destacando alguns marcos importantes para a sua consolidação e crescimento. Apresentamos os construtos que embasam o exame, bem como o seu formato. Por fim, caracterizamos o exame Celpe-Bras como um mecanismo de política linguística, de acordo com o quadro teórico adotado nesta pesquisa.

#### 3.1 DO PROJETO CELPE-BRÁS AO CELPE-BRAS: UM EXAME EM CONSTANTE (RE)AVALIAÇÃO

O Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) surge em meados da década de 1990 como um símbolo da consolidação do ensino de PLE no Brasil. De fato, publicações de membros da comissão elaboradora do que era chamado até então de “Projeto CELPE-BRÁS” atestam o desejo norteador desde o início de que o exame não só selecionasse candidatos para determinados fins, mas também produzisse impacto no ensino de PLE (SCARAMUCCI, 1995). A criação do bloco supranacional do Mercosul também impulsionou a criação do exame de proficiência (SCARAMUCCI, 1995; ALMEIDA FILHO, 2011), uma vez que tal integração implicava um maior fluxo entre cidadãos dos países membros, buscando a inserção em meios acadêmicos, profissionais e culturais.

Em junho de 1993, a publicação da Portaria n. 101 da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação (SESu/MEC) anuncia a constituição *ad hoc* de uma Comissão de especialistas para elaborar o que seria o primeiro exame de proficiência de português brasileiro como língua estrangeira. Tais pesquisadores eram linguistas provenientes de diversas universidades brasileiras, a exemplo da UNICAMP, UnB, UFPE, UFRJ, UFRO, UFRGS, além de técnicos do SESu/MEC (SCHLATTER, 1999). O “projeto CELPE-BRÁS” beneficiou-se de um exame de proficiência em português para estrangeiros que já estava sendo desenvolvido no âmbito da UNICAMP desde 1992, para uso interno da universidade. O projeto do Exame de Proficiência em Português para Estrangeiros (EPPE), como era chamado (SCARAMUCCI, 1995), possuía natureza semelhante ao que depois veio a ser o Celpe-Bras, ou seja, era um exame de base comunicativa, e já havia sido pilotado inclusive nos países signatários do Tratado de Assunção (ALMEIDA FILHO, 2011). A Portaria n. 101/1993 estabelecia 180 (6 meses) dias para a elaboração do exame de proficiência, o que foi considerado insuficiente tendo em vista a magnitude da tarefa.

Dessa forma, em abril de 1994, publica-se uma segunda portaria visando estabelecer uma Comissão Permanente, encarregada de concluir a padronização do exame, administrar a aplicação, proceder à avaliação, credenciar instituições aplicadoras, assessorar a SESu em assuntos pertinentes ao ensino de PLE, dentre outras atividades. Cabe ressaltar que a criação do CELPE-Bras se inseriu, de acordo com relatos de integrantes da Comissão inicial de elaboração, em um projeto maior de consolidação do ensino e da pesquisa do PLE, sendo incentivada a criação de centros de referência universitários para esse ensino (SCHLATTER, 1999; SCARAMUCCI, 1999; CUNHA; SANTOS, 1999b).

No mesmo ano de 1994, conclui-se a primeira versão do exame, e o certificado passa a ser oficialmente reconhecido pelo MEC através da Portaria n. 1787 de 26 de dezembro de 1994. Posteriormente, ainda passou por fases de pré-testagem em um processo de validação para depois ser aplicado em maior escala, no Brasil e no exterior, como diz Scaramucci (1995), principalmente em países do Mercosul. Por fim, o exame foi implementado de maneira integral no ano de 1998.

Dentre as motivações que levaram à criação do exame Celpe-Bras, destaca-se o “[...] número crescente de intercâmbios econômicos, culturais e científicos do Brasil com outros países e uma procura maior por cursos de graduação e pós-graduação no país, para os quais a comprovação de domínio da língua portuguesa é fundamental” (SCHLATTER, 1999, p. 98). Vê-se o discurso da globalização como propulsor da elaboração do exame, destacando-se o bloco do Mercosul como impulsionador de tais ações (SCARAMUCCI, 1995). De certa forma, o exame nasce “vocacionado” ao atendimento das necessidades dos estrangeiros e das instituições do âmbito acadêmico e profissional, o que fica evidente ao se considerar o público-alvo almejado inicialmente na elaboração do Celpe-Bras: funcionários de governos e empresas privadas estrangeiras, de organismos internacionais, estudantes e professores, corpo diplomático, profissionais em geral (CUNHA; SANTOS, 1999b; SCHLATTER, 1999).

### 3.2 O DNA DO CELPE-BRAS: CONSTRUTOS QUE FUNDAMENTAM O EXAME

Desde o início, o “projeto CELPE-BRÁS” foi desenhado para ser um exame de base comunicativa, buscando uma avaliação qualitativa e global da proficiência. Embora a abordagem comunicativa de ensino de línguas já fosse nessa época bastante aceita na academia à época, a elaboração de exames de proficiência calcados na competência comunicativa ainda oferecia obstáculos teóricos e práticos relacionados à escassez de gramáticas funcionais que servissem de base para tal intento, aos desafios relacionados ao estabelecimento de um sistema

de notas “qualitativo” e às implicações disso na padronização do exame e na validação do construto comunicativo como modelo de proficiência que lhe era subjacente (SCARAMUCCI, 1995).

A concepção de língua que norteia o exame é a de que a língua é um sistema integrado, holístico, de comunicação, cujo código só produz sentidos em situações reais de comunicação (SCARAMUCCI, 1995). Assim, a competência estrutural da língua não é avaliada por si mesma, mas inserida em uma competência maior, comunicativa, que leva em conta o uso adequado da língua de acordo com o contexto imediato e o contexto sociocultural mais amplo de uma comunidade. Em outras palavras, o comportamento comunicativo do candidato é o que está sob avaliação, na medida em que revela não só a adequação da manipulação das estruturas linguísticas, mas também, e essencialmente, a adequação desse comportamento às normas sociais de uso (SCARAMUCCI, 1999).

Segundo Schlatter et al. (2009), a visão de desenvolvimento da linguagem subjacente ao Celpe-Bras é embasada na perspectiva vygotskiana, a qual entende a aprendizagem e o desenvolvimento humano como inerentemente vinculados à prática social. Isso implica que a aprendizagem da língua é entendida como o processo paulatino de inserção em práticas sociais mediadas pela linguagem.

Os construtos da abordagem comunicativa que baseiam o exame são operacionalizados através de atividades denominadas de *tarefas*. As tarefas constituem-se em ações de linguagem dotadas de propósito comunicativo, usos semelhantes aos da vida real e são sempre formuladas com base na apresentação de textos autênticos e de circulação em domínios amplos da sociedade, ou seja, são textos cujo fim primordial não seria servir a situações de ensino-aprendizagem da língua ou de avaliação. Além disso, os textos são contextualizados e são apresentados em sua integralidade, sem recorrer a trechos avulsos retirados de textos inseridos em um contexto maior de comunicação, possibilitando ao examinando adequar o seu registro a esse contexto (SCARAMUCCI, 1999).

Nas páginas a seguir, apresentamos exemplos de tarefas do exame (Figuras 2, 3 e 4).

Figura 2 - Exemplo de tarefa da Parte Escrita (Celpe-Bras, edição 2014.1)



2014/1

# Celpe-Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | BIBLIOTECA COMUNITÁRIA ILÊ ARÁ

Página 6

A Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre está premiando ações bem-sucedidas na área social. Como chefe da Biblioteca Comunitária Ilê Ará, você acredita que a iniciativa de levar livros a sua comunidade merece ser premiada. Assim, escreva uma carta de apresentação do trabalho realizado por vocês, no Morro da Cruz, direcionada à comissão julgadora do prêmio. Em seu texto, descreva a iniciativa e explique por que ela merece ser premiada.



**BAGAGEM VALIOSA**  
No sobe e desce do  
bairro de Porto Alegre,  
Alves semeia cultura

## O morro e as malas

Se os leitores não visitam as bibliotecas,  
que tal levar os livros até a casa deles?

BEATRIZ VICHESSI, de Porto Alegre, RS bvichessi@abril.com.br

Encontrar um morador do Morro da Cruz, em Porto Alegre, com destino ao aeroporto e à rodoviária não é, definitivamente, algo comum. A região é um dos pontos carentes da capital gaúcha, o que faz com que boa parte de seus habitantes nunca viaje – e conheça apenas as redondezas e, ainda por cima, a pé.

Apesar disso, ver pessoas puxando malas para cima e para baixo é corriqueiro. Em vez de roupas, calçados e outros objetos essenciais para viajantes, elas carregam livros, levados de casa em casa pelos funcionários da biblioteca comunitária Ilê Ará. “Visitar as residências foi o melhor tipo de comunicação para conquistar leitores e divulgar os eventos que realizamos, como os cafés literários. Dá muito mais resultado do que distribuir

panfletos”, explica Maurício Alves, 22 anos, funcionário da biblioteca.

A ideia faz todo sentido: além de os moradores não terem o hábito da leitura, a geografia da área não facilita. Para chegar à biblioteca Ilê Ará, expressão da língua africana iorubá que significa “casa do povo”, é preciso fôlego. Ela fica no ponto mais alto do Morro da Cruz – que tem 120 metros de altura – e a subida é bastante íngreme. Debaixo do sol escaldante do meio-dia, percorrer o caminho desconexo, cheio de becos e ruas estreitas, é um grande desafio, que os funcionários tiram de letra – afinal, nasceram e cresceram no local.

No início, eles iam até a casa de conhecidos para facilitar a abordagem. Com o passar do tempo, ampliaram a

visitação para outros moradores. “O segredo é fazer mais que uma apresentação do trabalho que realizamos. É conhecer as pessoas e não ter a vergonha de conversar sobre a vida, perguntar o que gostamos de fazer. Um bom papo sempre cativa e abre portas”, fala Paulo Centurion, 22 anos, companheiro de Alves nas andanças pelo morro. Ele conta que até quem diz que não é muito fã de leitura acaba ficando com alguns livros. “Por isso, é importante recheiar as malas com muita variedade e não se deixar vencer pelo primeiro ‘não’”, diz o rapaz. Com livros de receitas culinárias, ele já conquistou várias donas de casa, que agora também saboreiam as histórias escritas por autores consagrados, como Jorge Amado.

E quando a visita não rende empréstimo de jeito algum? Por que nada agrada? “A gente anota o pedido ou volta outro dia com novas ofertas”.

Hoje, muitos moradores sobem até o alto do morro para escolher o que querem ler, movimentando 1,2 mil empréstimos por mês. Cinco malas circulam na área, com parte dos 5 mil títulos de acervo. Às vezes, inclusive, saem da biblioteca carregadas por gente miúda como Gabriela Souza da Rosa, 11 anos.

Durante minha estada na cidade, lá estava ela, montando por conta própria uma das bagagens para sua família. “Já sei que meus pais e minha irmã gostam mais de romances, poesia, contos de fada e gibis. Então, venho aqui, monto uma mala e levo para casa”, diz.

A garota é filha de uma auxiliar de limpeza e de um varredor de rua. Por passarem o dia todo fora, os pais dela não conseguem ir à biblioteca. Olhando as estantes, Gabriela seleciona alguns volumes e vai organizando a mala. Enquanto alcanço uma das prateleiras mais altas para ajudá-la, tento – ainda que mentalmente – me livrar do clichê “ler é viajar sem sair do lugar”. Mas é inevitável. Na Ilê Ará, essa máxima é levada à risca.

### QUER SABER MAIS?

Contato  
Biblioteca Comunitária Ilê Ará,  
R. Santo Alfredo, 1249, 91520-550  
Porto Alegre, RS, tel. (51) 3318-3125

Figura 3 - Elemento motivador de Interação Face a Face (Celpe-Bras, edição 2014.1)



## Agrotóxico mata

### FRUTAS, LEGUMES E VERDURAS LIVRES DE AGROTÓXICOS TÊM MAIOR POTENCIAL PROTETOR CONTRA CÂNCER.

O uso de agrotóxicos é associado ao aumento da incidência de câncer, pois favorece a alteração do DNA de uma célula, o que pode dar origem a tumores. Dados do Instituto Nacional do Câncer (INCA) estimam que a doença afetará **1 milhão** e matará **400 mil pessoas** nos próximos anos.

### A AGROECOLOGIA É A SOLUÇÃO PARA ALIMENTAR A HUMANIDADE.

A agroecologia é um sistema de produção sustentável praticado pelos/as camponeses/as, que evita venenos e adubos químicos, usando os elementos da própria natureza para manter o equilíbrio. **Para isso, são necessários a produção diversificada, a rotação de cultura e os defensivos naturais.** Esta base tecnológica natural já se mostrou a melhor forma de produzir alimentos saudáveis e acessíveis à população, preservando o meio ambiente e o conhecimento acumulado pelos camponeses ao longo de séculos.



**PARTICIPE VOCÊ TAMBÉM!**  
CAMPAHA PERMANENTE  
CONTRA OS AGROTÓXICOS E PELA VIDA

A Campanha foi lançada em 7 de abril de 2011, no Dia Mundial da Saúde, por mais de 30 organizações sociais, com o objetivo de denunciar a falta de fiscalização e os efeitos prejudiciais dos agrotóxicos, defendendo alternativas como a agroecologia.



Para informações e contato:  
<http://contraosagrototoxicos.org>  
[contraosagrototoxicos@gmail.com](mailto:contraosagrototoxicos@gmail.com)

Figura 4 - Roteiro de Interação Face a Face (Celpe-Bras, 2014.1)



2014 / 1

Roteiro de Interação Face a Face



Ministério da Educação

**Elemento Provocador 1**

**AGROTÓXICO MATA**

O material servirá como elemento provocador de uma interação face a face entre o entrevistador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral, não havendo apenas uma resposta correta.

1

**Etapa 1**      O entrevistador diz ao examinando:

**Por favor, leia este texto e observe a imagem.**  
(O examinando faz isso silenciosamente)

2

**Etapa 2**      Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

**De que trata essa campanha?**

3

**Etapa 3**      Para dar ao examinando oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador faz perguntas como:

1. A partir do texto, explique a relação entre o uso de agrotóxico e a incidência de doenças como o câncer.
2. O texto apresenta uma solução para alimentar a humanidade. Em que consiste essa solução?
3. Quais as vantagens da solução apresentada no texto?
4. De quem é (ou deveria ser) a responsabilidade por conscientizar o produtor rural sobre os riscos do uso do agrotóxico?
5. O que o poder público poderia fazer para estimular a agroecologia?
6. Você participaria de campanhas desse tipo? De que forma?
7. A agroecologia é uma prática em seu país? Em caso afirmativo, quais são as ações dos agricultores nesse sentido? Em caso negativo, como você explica isso?

As tarefas permitem a elaboração de um exame mais motivante e exigem um maior engajamento do candidato, além de permitir uma avaliação integradora da competência comunicativa. Uma avaliação integradora entende que diferentes candidatos podem mobilizar diversas habilidades para chegar a um mesmo objetivo. Sendo assim, não seria incumbência de um exame detectar ou mapear que habilidades foram mobilizadas para a concretização do intento comunicativo, e sim se a compreensão geral foi alcançada. Logo, concede-se uma maior importância à compreensão enquanto produto e não como processo para fins avaliativos.

As discussões sobre a elaboração de um exame comunicativo como o Celpe-Bras à época giravam principalmente em torno da validade e da confiabilidade que um exame dessa natureza poderia alcançar. Embora o fato de avaliar o desempenho do candidato em situações semelhantes às situações reais de comunicação contribuísse para um aumento dessa validade (SCARAMUCCI, 1995), a confiabilidade do exame ainda hoje é constantemente discutida, uma vez que os critérios de avaliação passam por reajustes. A determinação de critérios de correção para um exame comunicativo baseado em tarefas poderia, assim, minimizar a subjetividade da avaliação, conforme defendido em Scaramucci (1995, p. 82-83):

A determinação de um critério de correção é, portanto, uma das maiores vantagens de um exame baseado em tarefas. O seu uso não soluciona totalmente esse problema mas o traz sob controle. É ao mesmo tempo, a busca da validade do exame (ou seja, avaliar o que se deseja avaliar) sem perda de confiabilidade (isto é, através de resultados estáveis e confiáveis), uma vez que, como lembram os especialistas em avaliação, um exame não pode ser válido sem antes ser confiável (Hughes, 1989).

Verifica-se, assim, uma constante preocupação com a confiabilidade do exame em diversas fases do processo. Recentemente, ainda, tem-se buscado também uma maior padronização entre os Postos Aplicadores do Celpe-Bras, bem como uma maior orientação aos avaliadores, especialmente daqueles envolvidos com a aplicação da Parte Oral do exame.

Por fim, a apresentação dos resultados do exame não é realizada através de notas ou números, mas fundamenta-se em critérios qualitativos e holísticos, formalizados através de descritores de competência e desempenho, traduzindo a capacidade manifesta do candidato em termos comportamentais (SCARAMUCCI, 1995).

Embora desde a sua criação o Celpe-Bras tenha mantido seu perfil de exame comunicativo, algumas modificações exame têm sido realizadas ao longo do tempo. Por exemplo, o público-alvo inicial tratava-se de “[...] estrangeiros aloglotas com escolaridade mínima desejável equivalente ao ensino fundamental, ou seja, jovens com idade mínima de 16 anos e adultos [...]” (SCARAMUCCI, 1995, p. 78), enquanto que, de acordo com o Manual do

Examinando publicado no ano de 2015 (BRASIL, 2015), observa-se que hoje se incluem também, dentre o público-alvo do exame, brasileiros cuja língua materna não é o português.

Outra mudança refere-se aos níveis de proficiência certificados pelo Celpe-Bras. Inicialmente, o exame concedia certificado aos candidatos que atingissem o nível chamado de proficiência parcial (Primeiro Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa) e o de proficiência plena (Segundo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa) (BRASIL, 1994). A proficiência parcial indicava um perfil de candidato que possuísse “[...] um controle operacional parcial da língua [...], que ainda apresenta problemas que normalmente interferem numa comunicação adequada e que têm, portanto, um potencial a ser desenvolvido”, já o candidato cuja proficiência era avaliada como plena “[...] é aquele que tem controle operacional completo da língua. Embora lapsos esporádicos e pequenas imprecisões possam ser observadas, elas não impedem uma comunicação adequada” (SCARAMUCCI, 1995, p. 78).

Atualmente, observa-se que a descrição da proficiência hoje estabelece quatro certificações: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior, cuja descrição consta no Manual do Examinando (BRASIL, 2015, p. 16-17, grifos originais):

**Intermediário** - conferido a examinando/as que evidenciem um domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, e demonstrem ser capazes de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, sendo admitidas, nesse nível, inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

**Intermediário Superior** - conferido a examinando/as que preencham as características descritas no nível Intermediário, com a diferença de que, nesse nível, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita devem ser menos frequentes que naquele nível.

**Avançado** - conferido a examinando/as que evidenciem domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, e demonstrem ser capazes de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados, em contextos conhecidos e desconhecidos, sendo admitidas, nesse nível, inadequações ocasionais na comunicação, principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

**Avançado Superior** – conferido a examinandos/as que preencham todos os requisitos do nível Avançado, mas com inadequações menos frequentes do que naquele nível.

As próprias etapas de avaliação do exame modificaram-se com o tempo. Schlatter (1999) aponta que a parte individual do exame, por exemplo, mudou quanto ao número e à natureza das atividades solicitadas (por exemplo, a existência anterior de tarefas de *role-play* entre entrevistador e examinando). Atualmente, a interação baseada nas respostas pessoais do candidato a um questionário prévio permanece, porém o formato do exame prevê o restante do diálogo entre avaliador e examinando pautado pela discussão de três elementos motivadores,

que geralmente constituem-se em textos verbais e não verbais veiculados na mídia. Eliminou-se, então, o recurso a vídeos como estimulador da interação. Outra modificação refere-se à eliminação da parte referente ao diálogo baseado em atos de fala comuns a situações do cotidiano.

Observamos que, no início, embora a visão de linguagem enquanto atividade interativa de ação no mundo já se encontrasse presente, não se nota muita influência dos aportes do conceito de gêneros textuais nas tarefas propostas pelo Celpe-Bras. Por exemplo, não há menção ao papel social do candidato ou ao contexto de circulação do texto a ser produzido. As tarefas descritas incluem ações de linguagem como “escrever uma lista, descrever psicologicamente, argumentar” etc. (SCHLATTER, 1999), mas não se observa um entrelaçamento da abordagem comunicativa com a perspectiva bakhtiniana de gêneros discursivos como princípios direcionadores do exame (CONRADO, 2013).

A vinculação do Celpe-Bras à perspectiva dos gêneros textuais tem sido bem aceita nos meios acadêmicos, mas já recebeu algumas críticas. Bagno (2015), por exemplo, tece uma contundente crítica à base teórica do exame, que sofre, segundo ele, da “patologia do gênero textual”. Muito embora reconheça o avanço teórico que o conceito de gênero textual/discursivo representou para a Linguística, a Pedagogia e para a didática de ensino de línguas, o autor comenta que esse conceito virou uma “camisa de força teórica” e “uma doutrina dogmática e rígida” no exame. A crítica refere-se a dois aspectos tidos como problemáticos pelo autor: i) a secundarização da competência linguística do candidato em relação ao cumprimento integral do propósito da tarefa; ii) a especificidade de alguns gêneros solicitados, na medida em que seriam de circulação restrita (o caso de alguns gêneros publicitários) ou abordariam temas que não necessariamente fariam parte do cotidiano de todos.

Em contrapartida, Conrado (2013) procura caracterizar o exame Celpe-Bras como um gênero discursivo em si mesmo, constituído historicamente a partir de sua função social de certificação da proficiência em língua portuguesa. Destacamos no estudo realizado pela autora a análise da progressão de imagens das capas do Celpe-Bras, que também indicaria uma progressão na associação entre língua e identidade do povo brasileiro. Assim,

A comparação entre os elementos visuais das capas, bem como as atualizações de sua composição, reforçam a ideia de que o Celpe-Bras pode ser visto como um instrumento de política linguística, representativo da identidade brasileira, que se configura mundialmente por meio da expansão do idioma. Podemos notar também o quanto as mudanças históricas, políticas e sociais influenciam as alterações dos gêneros discursivos, aqui representados pelo Exame Celpe-Bras (CONRADO, 2013, p. 88).

Desse modo, o exame Celpe-Bras, então, seria um gênero composto de um conjunto de outros gêneros (textos-base) que confeririam um caráter identitário ao exame, veiculando representações sociais e ideológicas de uma comunidade linguística específica, a brasileira (CONRADO, 2013). Uma análise dos elementos não verbais das capas e contracapas do Celpe-Bras também foi desenvolvida por Diniz (2010), chegando a conclusões semelhantes.

Mais recentemente, os construtos e o formato do Celpe-Bras têm servido de modelo para a elaboração de outros exames de proficiência, a exemplo do CELU (*Certificado de Español Lengua y Uso*), que certifica o espanhol rio-platense na Argentina, e o exame de proficiência em LIBRAS, dentre outros (SCHLATTER et al., 2009).

### 3.3 O CELPE-BRAS COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

Conforme Cunha e Santos (1999b), o desejo de elaborar um exame de proficiência em português brasileiro é relativamente antigo. As autoras indicam que, no início dos anos 1980, houve uma iniciativa do então coordenador da CAPES/MEC no sentido da elaboração de um projeto de um teste padronizado na língua para estrangeiros e da criação de centros de referência em universidades brasileiras, que se encarregariam também de elaborar material didático e formar professores voltados a esse ensino, dentro e fora do Brasil. No entanto, o projeto foi abandonado nas gestões posteriores e apenas retomado nos anos 1990 (CUNHA; SANTOS, 1999b).

Especialmente no ambiente universitário, havia diversos problemas em relação à avaliação da proficiência de estudantes estrangeiros matriculados em cursos de graduação e pós-graduação brasileiros, que enfrentavam dificuldades de rendimento nas atividades acadêmicas em decorrência do baixo conhecimento da língua portuguesa, tal como relatado por Cunha e Santos (1999b). O Celpe-Bras surge, no dizer dessas autoras, como uma possibilidade de estabelecer critérios para nivelar a proficiência dos estudantes previamente ao ingresso na graduação, bem como para fornecer diretrizes para programas de ensino de PLE.

Em outro viés de análise, o Celpe-Bras pode ser visto também como um instrumento linguístico crucial para o estabelecimento do português brasileiro como uma língua transnacional (ZOPPI-FONTANA, 2009). Nesse sentido, embora o exame tenha uma origem vinculada ao âmbito acadêmico, os manuais destinados aos candidatos e as demais publicações oficiais de divulgação do exame discursivamente apagam essa memória, e, através de marcas linguísticas e não linguísticas, como mostra Diniz (2010, 2014), o Estado brasileiro assume a autoria e a gestão do exame.

Dos anos de 1990 para a segunda década do século XXI, o Celpe-Bras adquiriu outras prerrogativas que acentuam a sua importância como mecanismo de política linguística. Nesse sentido, ele pode ser tomado não só como uma política linguística em si mesma, mas também como desencadeador de várias outras políticas linguísticas em outros contextos, provocando um efeito em cascata.

Um exemplo é a exigência, desde 2003, de certificação no Celpe-Bras para o Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeiras (REVALIDA). Inicialmente, a certificação exigida correspondia ao nível Avançado, mas desde 2008 considera-se suficiente a certificação em nível Intermediário Superior. Além disso, exige-se o certificado em nível Intermediário para profissionais estrangeiros das áreas de Estatística, Química e Enfermagem que desejam trabalhar no Brasil, bem como para funcionários de empresas multinacionais sediadas no Brasil, a exemplo da Honda, Misubishi e Samsung (SCHLATTER et al., 2009), e de algumas representações diplomáticas, a exemplo da Argentina (DINIZ, 2010). O Celpe-Bras tem sido utilizado, ainda, como atestador de proficiência na língua portuguesa para muitos alunos estrangeiros que concluem o Ensino Médio em escolas bilíngues internacionais localizadas no Brasil (NEVES; SILVA, 2013).

Fica muito claro nas publicações de membros integrantes da Comissão de Elaboração do Celpe-Bras, desde o início, o desejo de que o exame causasse modificações no ensino de PLE em diversos contextos. Schlatter (1999, p. 104), por exemplo, assim comenta: “Os critérios e os princípios em que se apoia [o exame] terão efeito sobre os sistemas de ensino de língua portuguesa, por um lado harmonizando-os e por outro trazendo-os para uma linha didática mais de acordo com novas realidades”. A modificação almejada trata-se da transição de um ensino de PLE pautado em abordagens formalistas para uma abordagem mais comunicativa, que privilegie os usos da língua em contextos reais de comunicação.

O peso fundamental de uma avaliação externa de línguas na reformulação do ensino pelos professores nas salas de aula aparece com clareza em Scaramucci (1999, p. 106), ao chamar a atenção para o fato de que: “Não se pode esquecer que a relevância de certos conteúdos não é determinada pelo ensino, mas pela avaliação, ou seja, pela sua inclusão em um exame ou em uma prova”. Scaramucci (1999, p. 107) amplia o escopo ao afirmar que “Uma maneira indireta, a médio prazo, mas eficiente [de modificar o ensino], seria, portanto, a introdução de um exame que viria a definir não apenas conteúdos e objetivos, mas, principalmente, princípios, fazendo com que o ensino venha, eventualmente, se adaptar a eles”. Assim, é possível inferir que o Celpe-Bras já nasce como fruto de um ideário respaldado por

um grupo de pesquisadores, amparados por uma instituição governamental, a SESu/MEC, que desde o princípio entenderam-no como

[...] uma maneira eficiente de introduzir mudanças quando não se está diretamente envolvido nesse processo; uma maneira conveniente para aqueles interessados em determinar os rumos do ensino sob o ponto de vista de uma política educacional, como é o caso da Comissão da Secretaria de Ensino Superior responsável pelo exame Celpe-Bras (SCARAMUCCI, 1999, p. 106).

O caráter descendente do impacto do Celpe-Bras em relação aos rumos do ensino também fica evidenciado no trecho acima, em que a promulgação de um exame oficial seria “conveniente” para influenciar os “rumos” do ensino de PLE.

Embora não se use o termo “política linguística” nas publicações iniciais de alguns membros da Comissão, fica marcada também a lucidez com que enxergam o Celpe-Bras como um mecanismo de política linguística, capaz de agir com mais eficiência e rapidez em detrimento das particularidades de cada contexto de ensino-aprendizagem, uma vez que

[...] sabemos que introduzir mudanças nesses contextos envolve dificuldades, uma vez que dependem, em grande parte, daqueles diretamente envolvidos nesse processo. Uma maneira de viabilizar tais mudanças seria mediante uma ação direta no processo, promovendo a reciclagem de professores, a produção de materiais didáticos, entre outros recursos. Entretanto, estamos conscientes de que essas transformações são, em geral, lentas, ainda mais se considerarmos que os contextos de ensino de português não se limitam a contextos nacionais, mas também incluem contextos internacionais. Uma maneira indireta, a médio prazo, mas eficiente, seria, portanto, a introdução de um exame que viria a definir não apenas conteúdos e objetivos, mas, principalmente, princípios, fazendo com que o ensino venha, eventualmente, a se adaptar a eles (SCARAMUCCI, 1999, p. 107).

O poder de um exame de proficiência oficial para uma língua, tal como o Celpe-Bras, também se faz sentir em relação aos materiais didáticos, que passam, então, a serem cotejados com os parâmetros desse exame, que se torna então uma referência para aferição da qualidade dos materiais, como pode ser visto nos trabalhos de Almeida e Duarte (2005), Barros (2009) e Conrado (2013), os quais enfocam a presença de gêneros textuais em livros didáticos de PLE como maneira de avaliar a adequação destes aos pressupostos do Celpe-Bras.

Um efeito da implementação de um teste de proficiência de grande impacto como o Celpe-Bras reflete-se também na abertura de um nicho para o desenvolvimento de saberes específicos para a realização da prova. Tal fato se manifesta através da criação de cursos específicos de preparação para o exame (SHIBAYAMA; ALMEIDA, 2015), bem como no desenvolvimento de atividades de treinamento para a realização da prova em cursos de PLE (REIS; DURÃO, 2015).

Cabe destacar, ainda, a posição do Celpe-Bras em relação às políticas linguísticas da lusofonia, à medida que o exame se confronta ideologicamente com outros exames de proficiência na língua portuguesa, a exemplo do Sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira (SCAPLE), mencionado por Diniz (2014). O Celpe-Bras entra como um ingrediente a mais na arena de lutas entre as políticas linguísticas encabeçadas por Portugal e pelo Brasil, cujas atividades de promoção da língua ainda hoje ocorrem de maneira pouco convergente. Mais recentemente, com o novo fôlego dado à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), despertam-se muitas questões em relação à equivalência entre os sistemas de certificação desses dois países, bem como se discutem cada vez mais os desafios relacionados ao (não) alinhamento das políticas linguísticas de internacionalização do português entre os diversos países integrantes (DINIZ, 2014).

Como mecanismo de política linguística no âmbito do Estado brasileiro, o Celpe-Bras também não é imune às flutuações governamentais do país, o que se traduz em um maior ou menor respaldo inclusive financeiro para o desenvolvimento do exame e das demais iniciativas de difusão do ensino de PLE. Pereira Diniz (2014), por exemplo, reivindica a “estabilidade política do Celpe-Bras” e, nesse sentido, a necessidade de encará-lo como uma política de Estado e não de governo.

## **4 NA TRILHA DO PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)**

Neste capítulo, apresentamos o PEC-G, situando-o em um contexto maior de cooperação internacional no âmbito do ensino superior e enfocando de maneira específica as políticas linguísticas historicamente voltadas para o Programa.

### **4.1 O PEC-G NO PANORAMA DA COOPERAÇÃO INTERNACIONAL DE ENSINO SUPERIOR**

O PEC-G surge em meados da década de 1960 com o intuito de organizar a entrada de estudantes de graduação no Brasil oriundos de países em desenvolvimento, visando garantir-lhes tratamento semelhante aos estudantes brasileiros nas universidades. Constitui-se, assim, no programa de cooperação na educação superior mais antigo do Brasil, e hoje também um dos mais complexos (AMARAL, 2013).

O termo “cooperação internacional”, tomado no contexto histórico das relações internacionais, pode remontar à perspectiva de “ajuda” ou de “colaboração” entre países. A primeira acepção implica a assunção da existência de um ator dotado de mais “poder” ou “recursos” em determinada área que busca aumentar unilateralmente seu potencial de influência em relação a outro ator mais desfavorecido, usualmente fortalecendo uma relação de dependência e desigualdade. Já a perspectiva da colaboração implica uma postura ativa de todos os atores envolvidos com a ação, numa perspectiva de mútuo benefício e crescimento conjunto, em uma filiação discursiva mais aproximada ao desenvolvimento e à construção da autonomia. Mais ainda, a perspectiva mais recente de cooperação internacional abarca “[...] o compartilhamento da decisão sobre os bens públicos internacionais, incluindo o conhecimento” (AMARAL, 2013, p. 38).

Segundo Amaral (2013), a circulação internacional de estudantes entra como um elemento-chave em um contexto de globalização cada vez mais intensa, tendo como fundamento declarado a promoção da qualificação desses estudantes para, após a conclusão de seus cursos, voltarem aos países de origem e colaborarem na construção de sociedades com melhor qualidade de vida. Historicamente, os países do Norte global têm mobilizado recursos na promoção dessa qualificação, contudo, mais recentemente, outras formas de cooperação internacional voltadas à educação superior têm despontado no cenário global, a exemplo do movimento de cooperação entre países que compõem o chamado Sul.

Assim, emerge uma nova modalidade de Cooperação Sul-Sul: “É nesta perspectiva que o Brasil, interessado em consolidar-se como parceiro estratégico da África do século XXI, avança em programas técnicos e educacionais de cooperação, em uma nova fase das relações no atlântico Sul” (AMARAL, 2013, p. 42-43). É também nesse contexto que há um novo impulso ao incremento de programas de intercâmbio acadêmico já existentes, como o PEC-G.

A Cooperação Sul-Sul diferencia-se da Cooperação Norte-Sul por ser encarada mais como uma transferência de “boas práticas” entre países, enquanto esta última está associada a medidas que visam à intervenção direta ou indireta no país receptor, importando “soluções” construídas de maneira externa por especialistas estrangeiros, em vez de construídas internamente. A ideia subjacente à Cooperação Sul-Sul é a complementaridade entre os países, com vantagem mútua, embora isso também seja discutível (AMARAL, 2013).

A cooperação educacional aparece como uma das prioridades da agenda do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, conforme pode ser observado na página<sup>28</sup> da DCE/MRE (grifos nossos):

A educação é um dos temas que diversificaram as relações internacionais nas últimas décadas. Parte de uma agenda positiva, ou seja, que implica em ações de **benefício mútuo** para os países, o tema está fortemente ligado ao desenvolvimento econômico e social, à **cooperação internacional** e à promoção da convivência cultural das sociedades.

Por meio das ações de cooperação educacional, a Política Externa Brasileira age em pelo menos três vertentes:

- Economicamente, a educação, ao relacionar-se diretamente à qualificação da mão-de-obra de um país, interfere no desenvolvimento econômico. No cenário de globalização, a habilidade de uma economia em atrair capitais, investimentos e tecnologias, inserindo-se de forma competitiva no mercado internacional, está condicionada ao nível educacional e à qualificação dos seus recursos humanos. A cooperação é uma modalidade de relacionamento que busca construir essas capacidades.

- Politicamente, a cooperação educacional representa parte de uma agenda positiva da política externa, ao promover **a aproximação entre os Estados por meio de seus nacionais**. A visão do Brasil como um país que age com base em princípios de solidariedade e respeito favorece a formação de um pensamento positivo, tudo isso no âmbito da crescente cooperação entre países em desenvolvimento.

- Culturalmente, a convivência, **o aprendizado do idioma** e a troca de experiências contribui para o estreitamento de laços entre as sociedades. Com isso, tem-se a formação de uma cultura de integração, de conhecimento mútuo das realidades de outros países, em meio a uma forte significação humanista. Como resultado, aumenta-se a compreensão mútua e a tolerância.

<sup>28</sup> Disponível em: < <http://www.dce.mre.gov.br/PEB.php>>. Acesso em: 31 maio 2016.

Ao realizar uma busca sobre o termo “PEC-G” na internet, aparecem primeiramente duas páginas oficiais do governo brasileiro: uma pertencente ao Ministério da Educação (MEC)<sup>29</sup> e outra vinculada à Divisão de Temas Educacionais do Ministério das Relações Exteriores (DCE/MRE)<sup>30</sup>. Ambas as páginas estão disponíveis na língua portuguesa, espanhola, francesa e inglesa.

A página do MEC oferece uma apresentação geral do programa:

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. Desenvolvido pelos ministérios das Relações Exteriores e da Educação, em parceria com universidades públicas - federais e estaduais - e particulares, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação no país.

O aluno estrangeiro selecionado cursa gratuitamente a graduação. Em contrapartida, deve atender a alguns critérios; entre eles, provar que é capaz de custear suas despesas no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio ou curso equivalente e proficiência em língua portuguesa.

São selecionadas preferencialmente pessoas inseridas em programas de desenvolvimento socioeconômico, acordados entre o Brasil e seus países de origem. Os acordos determinam a adoção pelo aluno do compromisso de regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou.

Além da “Apresentação”, o *site* contempla uma seção de “Últimos Resultados”, com a publicação dos resultados finais de seleção; “Cursos e Instituições”, a qual dispõe do rol das IES participantes do Programa, bem como os links de acesso aos portais dessas instituições; “Contato”, com o endereço físico da Coordenação do PEC-G no MEC; e, finalmente, uma página dedicada a “Perguntas Frequentes” com o intuito de tirar dúvidas sobre o PEC-G e o PEC-PG.

Figurando discretamente na página de apresentação, encontra-se um logotipo comemorativo dos 50 anos de existência do PEC-G, representado por um globo azul claro dividido em linhas longitudinais e latitudinais sobreposto por um par de mãos cumprimentando-se, em um gesto que lembra o fechamento de um acordo de mútuo benefício (Figura 5).

---

<sup>29</sup> Endereço: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g>>. Acesso em: 30 maio 2016.

<sup>30</sup> Endereço: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>>. Acesso em: 30 maio 2016.

Figura 5 - Logotipo comemorativo de 50 anos de PEC-G



Fonte: < <http://portal.mec.gov.br/pec-g/apresentacao>>. Acesso em: 30 maio 2016.

É possível perceber por trás do globo um losango azul escuro que, combinado ao próprio globo e ao aperto de mãos que parece traçar uma faixa branca no meio da figura, remete ao formato da bandeira brasileira, um dos símbolos nacionais.

Já o *site* da DCE/MRE apresenta o PEC-G e, diferentemente da página do MEC, dispensa maior atenção a aspectos históricos e normativos do Programa:

O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), criado oficialmente em 1965 pelo Decreto nº 55.613 e, atualmente regido pelo Decreto nº 7.948, oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

O PEC-G é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores, por meio da Divisão de Temas Educacionais, e pelo Ministério da Educação, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país.

A maior preocupação com a formalização da história do Programa no *site* da DCE é manifesta também através da disponibilização da legislação que regula o PEC-G desde a sua criação até a apresentação de estatísticas do Programa. O *site* é organizado através das seguintes seções: “Introdução”, “Processo Seletivo”, “Para os Postos” e “Estudantes”.

Na aba “Introdução”, na subseção “Histórico do Programa”, apresentam-se as justificativas para a criação do PEC-G:

A idéia da criação de um Programa de Governo para amparar estudantes de outros países adveio do incremento do número de estrangeiros no Brasil, na década de 1960, e das conseqüências que este fato trouxe para a regulamentação interna do status desses estudantes no Brasil. Havia necessidade de unificar as condições do intercâmbio estudantil e de garantir tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades. Dessa forma, em 1965 foi lançado o primeiro Protocolo do PEC-G. Atualmente, o Programa é regido pelo Decreto Presidencial n. 7.948, publicado em 2013, que confere maior força jurídica ao regulamento do PEC-G.

Ao longo da última década, foram mais de 6.000 os selecionados pelo Programa. A África é o continente de origem da maior parte dos estudantes, com destaque para Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola.

Vê-se, a partir daí, que o maior contingente de estudantes vinculados ao PEC-G provém hoje dos chamados Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Numericamente, de um total de 8.747 alunos vinculados ao PEC-G no período de 2000-2015, 6.761 provém da África, representando 77% dos conveniados (cf. ANEXO A). O incremento do número de estudantes africanos vinculados ao PEC-G aconteceu de maneira intensa na primeira década do século XXI, reflexo também da prioridade concedida nesta década às relações do Brasil com os países do continente africano, em função da busca por uma política externa mais ativa e estratégica do Brasil, mais voltada ao reparo da dívida histórica do Brasil com esses países, bem como ao interesse pela parceria econômica, social e cooperativa com o Atlântico Sul (SARAIVA, 2012).

Adicionalmente, a página informa que, atualmente, são 57 os países que participam do PEC-G, sendo 25 da África, 25 das Américas e 7 da Ásia. Informa também que os cursos que oferecem o maior número de vagas aos alunos são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia.

A referência ao 50º aniversário de existência do PEC-G, comemorado no ano de 2014, aparece de maneira mais sutil ao acessar a página da DCE/MRE, através da exibição do logotipo a seguir (Figura 6):

Figura 6 - Logotipo símbolo do PEC-G



Fonte: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>>. Acesso em: 30 maio 2016.

De acordo com informações obtidas com a DCE/MRE<sup>31</sup>, o simbolismo do logotipo comemorativo do PEC-G é construído através da referência ao Cruzeiro do Sul e à ave Trinta-

<sup>31</sup> Comunicação pessoal. Agradeço à DCE/MRE pela solicitude e presteza na disponibilização das informações referentes ao logotipo através de contato via e-mail.

Réis Real. O Cruzeiro do Sul foi escolhido por ser observável desde o paralelo 25° norte até o extremo Sul da Terra, ou seja, em quase todos os países participantes do PEC-G. A constelação está presente tanto na bandeira quanto no brasão da República do Brasil, sendo também mencionada no hino nacional<sup>32</sup>. A ave migratória Trinta-Réis Real (*Thalasseus maximus*), por passar a vida viajando sazonalmente entre continentes, simboliza o intercâmbio proporcionado pelo PEC-G. Foi escolhida por ter como ambientes de migração as Américas do Sul e Central e o continente africano. As aves também simbolizam, no imaginário coletivo, a liberdade; e, aliadas ao contexto acadêmico, referem-se à liberdade conquistada por meio do conhecimento.

O logo reúne, então, o Cruzeiro do Sul, simbolizando o objetivo comum de todos os países participantes do PEC-G de promover o seu desenvolvimento por meio do desenvolvimento acadêmico dos indivíduos, e o Trinta Réis Real (*Thalasseus maximus*), ave migratória endêmica das Américas e também do continente africano, a qual simboliza o movimento dos cidadãos de diversos países que são transformados permanentemente pela experiência da mobilidade acadêmica. A cor azul é a de uso predominante, mas o logo também pode ser usado nas cores verde, amarela ou cinza.

O foco nos dados históricos do PEC-G concedido pela página da DCE/MRE também fica evidente na elaboração de uma lista cronológica sobre alguns dados do Programa no período de 1964 a 1988, principalmente relacionados à quantidade de vagas oferecidas e aproveitadas, bem como à origem dos estudantes. Dependendo do ano, as informações são mais ou menos detalhadas, mas no geral permitem inferir que, no período abarcado pela cronologia, não houve uma preocupação com o registro minucioso sobre dados dos alunos conveniados no país.

A disponibilização de informações mais administrativas sobre o PEC-G é relativamente recente. Amaral (2013) defrontou-se com uma considerável carência de informação sobre a gestão do PEC-G, tendo dificuldades para obter dados sobre o processo de seleção dos estudantes, bem como sobre o número de estudantes que vieram ao Brasil cursar a graduação, número de formados, número de desligados etc., o que pareceu indicar uma debilidade de registro e de controle institucional das bases de dados pelas instâncias responsáveis.

Embora de maneira incompleta, o *site* oficial da DCE/MRE ainda registra o ano de ingresso de alguns países no PEC-G, sumarizados no Quadro 1 a seguir:

---

<sup>32</sup> No trecho: “Se em teu formoso céu, risonho e límpido/A imagem do Cruzeiro resplandece”. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/hino.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/hino.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2016.

Quadro 1 - Ano de ingresso dos países no PEC-G

| <b>ANO DE INGRESSO</b> | <b>PAÍSES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1964                   | Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Venezuela                                                                                                                                                                        |
| 1965                   | El Salvador, Haiti, Uruguai                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 1971                   | Guiana                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 1974                   | Portugal                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 1977                   | Cabo Verde, Guiné-Bissau, Nigéria                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 1985                   | Angola                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2010                   | África do Sul                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 2011                   | Tanzânia                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Não consta             | Antígua e Barbuda, Argélia, Barbados, Benim, Camarões, China, Costa do Marfim, Cuba, Egito, Gabão, Gana, Índia, Jamaica, Líbano, Mali, Marrocos, Moçambique, México, Namíbia, Paquistão, Quênia, República Democrática do Congo, Senegal, Suriname, São Tomé e Príncipe, Síria, Tailândia, Timor Leste, Togo, Trinidad e Tobago, Tunísia |

Fonte: Elaboração própria com base nos dados disponíveis em:  
 <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/paises.php>>. Acesso em: 30 maio 2016.

Uma observação de rodapé no *site* da DCE/MRE ressalva que a participação dos Estados Unidos e de Portugal no PEC-G ocorreu quando o Programa ainda possuía características de cooperação que iam além da Cooperação Sul-Sul. Percebe-se ainda através desses dados que inicialmente o PEC-G contemplava mais os países latino-americanos.

Conforme pode ser visto, o estabelecimento de acordos com os primeiros países africanos lusófonos ocorreu em uma época muito próxima do período de independência formal do domínio português: Guiné-Bissau entre 1973 e 1974 e Cabo Verde e Angola em 1975. Tal fato coincidiu também com a guinada nas relações exteriores do Brasil com a África ocorrida durante a década de 1970. Nessa época, segundo Saraiva (2012, p. 43), os objetivos diplomáticos do Brasil na África consistiam em “projetar a imagem de um poder tropical e industrial, que um dia fora colônia, e o de convencer os Estados africanos de que as relações históricas do Brasil com Portugal, última metrópole colonial da África, não inibiriam o desenvolvimento das relações com os países da região”. Segundo Amaral (2013, p. 60), ainda, “a partir dos processos de independência, houve a entrada maciça de estudantes africanos nas IES brasileiras”. Desse modo, salientamos a intrínseca relação entre esse programa de cooperação internacional e a busca por interesses políticos e econômicos brasileiros em relação aos países integrantes do PEC-G.

Atualmente, a estrutura administrativa do PEC-G é compartilhada entre o MRE, o MEC e as IES participantes. Ao MRE, através da Divisão de Temas Educacionais (DCE), cabe a coordenação dos assuntos relacionados ao Programa junto aos governos dos países participantes, incluindo o fornecimento de informações às embaixadas nesses países sobre informações pertinentes à vida dos estudantes (morte, acidentes etc.). À Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) cabe estabelecer uma ponte de comunicação quanto aos procedimentos referentes à vida acadêmica dos estudantes junto às IES participantes. Já as IES ficam com a responsabilidade de fornecer informações quanto à oferta de vagas (quantidade, cursos disponíveis etc.) e também fornecer condições para a efetiva adaptação dos estudantes à universidade.

Tendo em vista essa complexidade, Amaral (2013) considera o PEC-G não como um simples programa de oferecimento de vagas em cursos de graduação brasileiros para estudantes internacionais, mas sim como uma verdadeira estrutura de cooperação, que demanda um grande volume de trabalho operacional, muitas vezes à custa da sobrecarga de poucos funcionários, e que não necessariamente é vivenciado de forma única entre os diversos países envolvidos. Um aspecto não explorado pela autora, mas que acrescentamos como uma das facetas que tornam o PEC-G ainda mais complexo se refere às políticas linguísticas que o Programa mobiliza nas IES participantes, seja quanto aos estudantes provenientes de países lusófonos, seja dos não lusófonos.

Os documentos oficiais pertinentes ao PEC-G, conforme já apontado por Amaral (2013), omitem marcos, regras e procedimentos importantes de gestão, que acabam por não ser registrados ou divulgados. Consideramos que a ausência de normativas referentes ao ensino de PLE para esse público, embora não citada pela autora, também é um aspecto importante de operacionalização do Programa pouco contemplado pelos documentos oficiais, o que deixa grande margem de atuação para as IES conveniadas na definição de critérios, condições e parâmetros para o desenvolvimento dessas atividades. Ainda, somada a esse silenciamento específico do PEC-G, a carência de diretrizes oficiais para o ensino de PLE de maneira mais ampla também ajuda a explicar a grande variedade de práticas entre as IES responsáveis por preparar linguística e culturalmente os estudantes conveniados para o ingresso na graduação brasileira.

## 4.2 POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O PEC-G

Conforme Diniz e Bizon (2015, p. 127), “embora o PEC-G não tenha como foco principal a promoção do português [...], ele tem, no bojo de seu funcionamento, uma política de promoção dessa língua”. Assim, nesta seção, procuramos identificar as políticas linguísticas implícitas em documentos oficiais do PEC-G desde o período de sua criação, bem como em relatos de pesquisas sobre o ensino-aprendizagem para esse público, de acordo com a fundamentação teórica utilizada no trabalho, que compreende as políticas linguísticas como expressas por meio da gestão, das crenças e ideologias e das práticas.

### 4.2.1 Políticas linguísticas declaradas em relação ao PEC-G

Pouco se fala sobre a questão linguística nos documentos oficiais do PEC-G desde a sua criação. O Decreto n. 55.613, de 20 de janeiro de 1965, primeiro documento oficial que regula o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais (estudantes-convênio), silencia quanto à questão do ensino-aprendizagem da língua portuguesa para esses alunos, concentrando-se em assuntos de organização mais imediata, como a obrigatoriedade da legalização da situação desses estudantes por meio da Carteira de Identidade (BRASIL, 1965).

O Protocolo de 03 de janeiro de 1967 e o Protocolo de 11 de dezembro de 1974, ambos celebrados pelo Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores e pelo Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e da Cultura, tratam de provisões relacionadas à competência de cada órgão envolvido na operacionalização do Programa, bem como das regras relacionadas ao ingresso, permanência e desligamento dos alunos conveniados, dentre outras regulamentações (BRASIL, 1967; 1974).

Apenas em 27 de fevereiro de 1981, acrescenta-se um termo adicional ao Protocolo de 1974 concentrando-se especificamente na questão linguística, com dez cláusulas que versam sobre o ensino de português para os alunos estrangeiros conveniados (BRASIL, 1981). A introdução do termo apresenta três eixos promotores de uma revisão sobre o estatuto do ensino de língua:

- a) As ponderações das **Instituições de Ensino Superior (IES)** que participam do Programa de Estudantes-Convênio de que, **para melhor rendimento dos alunos estrangeiros**, deve haver **treinamento adequado em Língua Portuguesa e Civilização Brasileira antes que os mesmos ingressem nas IES**;
- b) O interesse do **DCT** em **dinamizar e expandir os Centros de Estudo Brasileiros (CEBs) e Leitorados** mantidos no exterior, dotando-os de **professores com**

**treinamento adequado** a fim de que possam **melhor funcionar como instrumentos destacados da política cultural do Brasil** onde estejam implantados;

c) A necessidade de a **SESU desenvolver a área de Língua Portuguesa e Civilização Brasileira nas IES** para alunos estrangeiros e os benefícios advindos da utilização dos CEBs e leitorados para proporcionar campos de estudos aplicados na referida área (BRASIL, 1981, grifos nossos).

Observamos, assim, uma reivindicação das IES receptoras para que os alunos estrangeiros passassem por cursos voltados ao aprendizado da língua portuguesa e também de aspectos culturais do Brasil, seja no Brasil ou no próprio país de origem, necessários a um bom rendimento em cursos de graduação brasileiros. Percebemos, ainda, que se fala em “treinamento adequado” para esses alunos na língua portuguesa, mas de fato não se fornecem parâmetros ou diretrizes para avaliar o que seria “adequado”. Ainda, notamos um interesse expresso pelo MRE para com os Centros de Estudos Brasileiros (CEBs) e leitorados, representando o professor de PLE nesses polos como “instrumentos destacados da política cultural do Brasil”, além de um interesse em desenvolver a área de PLE internamente ao país, através das IES e a criação de centros de estudos na área.

As dez cláusulas do Protocolo de 1981 versam sobre: i) a responsabilidade do SESu no estabelecimento de mecanismos no Brasil para treinamento em Língua Portuguesa dos estudantes-convênio e no apoio ao DCT para o desenvolvimento dessa atividade no exterior através dos CEBs e leitorados; ii) a previsão de criação pelo SESu de Centros de Ensino de Língua Portuguesa e Civilização Brasileira (CELPCBE) para estrangeiros no intuito de contemplar necessidades de treinamento, pesquisa e produção de material específico nessa área; iii) o oferecimento pela SESu, através das IES, de cursos de Língua Portuguesa e Civilização Brasileira para estrangeiros; iv) a responsabilidade do DCT de informar anualmente à SESu o número de professores de português necessários aos CEBs e leitorados no exterior; v) a responsabilidade das IES de enviar anualmente uma relação de candidatos para treinamento e posterior exercício profissional nos CEBs e leitorados; vi) a colaboração do DCT e SESu no estabelecimento de critérios de seleção de candidatos a professores de CEBs e leitorados e treinamento destes nos CELPCBE; vii) a atribuição da SESu e das IES para a manutenção do salário de origem do professor enviado durante seu treinamento e atuação nos CEBs e leitorados; viii) a divisão entre DCT e SESu das despesas de passagem e ajuste financeiro a depender da localidade do CEB ou leitorado do professor; ix) os critérios de ajuste financeiro; x) o compromisso da SESu, em colaboração com outros setores do MEC, de apoiar a melhoria das bibliotecas dos CEBs (BRASIL, 1981).

Verificamos, assim, um documento com forte caráter de política linguística declarada que, embora possa ser questionado quanto a sua eficácia e seus efeitos em termos práticos, apresentou uma sistematização oficial de diversos aspectos referentes ao ensino-aprendizagem de PLE para os estudantes-convênio, bem como para estrangeiros no geral, ocupando-se de aspectos referentes à criação de cursos e centros de ensino de PLE nas IES e à seleção de professores para atuar em CEBs e leitorados.

O Protocolo de 10 de novembro de 1986, celebrado entre o DCT/MRE e a CAPES com o propósito de “disciplinar” o Programa, aborda as competências dos diversos órgãos envolvidos com o Programa e regulações a respeito da seleção, permanência e desligamento dos estudantes, dentre outros, e novamente silencia sobre o ensino-aprendizagem de PLE pelos alunos conveniados (BRASIL, 1986). Por sua vez, o Protocolo de 04 de outubro de 1993, celebrado entre o DCT/MRE e a SESu/MEC, bem como o Termo Aditivo celebrado pelos órgãos em 10 de agosto de 1995, também não acrescentam informações em relação à língua (BRASIL, 1993; 1995).

Apenas no Protocolo assinado em 13 de março de 1998 pelo DCT/MRE e SESu/MEC, reaparece a questão da língua portuguesa. O documento é dividido nas seguintes seções: definição e objetivo; responsabilidades; captação e distribuição de vagas; processo seletivo; concessão de visto; matrícula nas IES; complementação e mudança de curso; transferência; desligamento; disposições gerais. A normativa a respeito da língua consta na cláusula 9 da seção “processo seletivo”:

**Cláusula 9** – A seleção de candidatos não-lusófonos estará condicionada à apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras).

*Parágrafo único* – Para candidatos de países que não dispõem de Centro de Estudos Brasileiros (CEBs), será permitida a realização de exames no Brasil, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas (BRASIL, 1998).

Fica marcada uma nova fase da política linguística voltada para o PEC-G, que coincide com o período de implementação do Celpe-Bras. Nota-se que a exigência de certificação no exame abarca apenas candidatos de países não lusófonos, embora se saiba que a origem em tais países não necessariamente implica proficiência no português, sendo este um ponto ainda conflituoso em relação à inserção acadêmica dos estudantes oriundos dos PALOP em universidades brasileiras (cf. DINIZ; BIZON, 2015). Fica formalizado no Protocolo de 1998 também o oferecimento de cursos de português para estrangeiros em IES voltados para estudantes cujos países não possuam Postos Aplicadores do Celpe-Bras, como a grande parte

dos países africanos até hoje, demanda anteriormente textualizada pelo Protocolo de 1981 (BRASIL, 1981). A Portaria n. 200, de 20 de março de 2012, debruça-se no assunto de concessão de bolsas de estudos em casos especiais aos estudantes do PEC-G, sem mencionar nenhum aspecto linguístico (BRASIL, 2012).

Já o Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013, que veio, quase meio século depois, revogar o Decreto n. 55.613, de 20 de janeiro de 1965, é o documento que atualmente regula o PEC-G, fornecendo as diretrizes que norteiam a execução do Programa (BRASIL, 2013). O Decreto é dividido em cinco capítulos: i) das disposições gerais; ii) das vagas; iii) das inscrições; iv) da matrícula, dos prazos e cumprimento do programa; v) disposições finais. A maioria das disposições sobre a língua concentram-se no *caput* e nos §2º e §3º do inciso V do Art. 6º do Capítulo III “Das inscrições”:

V – que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

[...]

§2 O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

§ O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do §2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na **Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980** e no **Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981** (BRASIL, 2013, grifos originais).

A necessidade de certificação no Celpe-Bras como pré-requisito para a inscrição no PEC-G posiciona-se ao lado das seguintes exigências de que o estudante candidato: i) seja residente no exterior e não possua visto permanente ou temporário no Brasil; ii) tenha idade entre 18 e preferencialmente até 23 anos; iii) firme Termo de Responsabilidade Financeira, em que afirme possuir condições financeiras para viver no Brasil durante o curso de graduação; e iv) firme Termo de Compromisso de cumprimento de regras do PEC-G. Observamos no excerto acima o apagamento da exigência do exame a candidatos provenientes apenas de países não lusófonos, bem como o acréscimo da ressalva de que o candidato só tem uma tentativa de realizar o Celpe-Bras no Brasil, sendo, em caso de reprovação, não renovado seu registro e prazo de estada no país.

A outra disposição sobre a língua encontra-se no Art. 18º do Capítulo V “Disposições Finais” do Decreto de 2013:

Art. 18 – As IES que oferecerem vagas no curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras aos estudantes-convênio deverão fazê-lo mediante assinatura de Termo específico, a ser firmado com o Ministério da Educação, assegurando as condições e o cumprimento do Programa (BRASIL, 2013).

No excerto, aparece a formalização dos cursos de PLE para alunos do PEC-G em um termo específico celebrado pelas IES em parceria com o MEC, o que denota uma maior atenção ao ensino da língua para esses estudantes.

Ao analisar os documentos oficiais reguladores do PEC-G, percebemos um relativo grau de vagueza das disposições, o que deixa um amplo espaço para questionamentos e “improvisos” em diversos aspectos. O assunto do ensino-aprendizagem de português por esses estudantes estrangeiros aparece ocasionalmente, sendo a primeira regulação nesse sentido feita 15 anos depois da formalização do Programa, em 1981, sendo retomada em 1998 e mais recentemente em 2013.

O Protocolo de 1981, embora mencione a necessidade do ensino de “Língua Portuguesa e Civilização Brasileira”, deixa de tocar em pontos importantes para a instrumentalização desse ensino, uma vez que não estabelece um tempo mínimo em que ele deve se dar, nem os conteúdos, nível mínimo de proficiência exigido ou como avaliar a proficiência e a possibilidade de os estudantes acompanharem cursos de graduação brasileiros, dentre outros aspectos práticos que foram deixados de lado. A celebração do Protocolo de 1998 resolveu parte do problema ao instituir a certificação no Celpe-Bras como requisito de seleção, embora mencione o exame sem tocar no ponto do ensino de português para esse público.

O Decreto de 2013, atualmente em vigor, reforça a necessidade de certificação no Celpe-Bras, incluindo nas suas disposições o oferecimento de cursos de PLE preparatórios para o exame como parte das atribuições das IES que assim o desejarem. Ainda, retira do texto normativo a exclusividade do Celpe-Bras para candidatos não lusófonos, abrindo margem para a exigência do exame aos estudantes oriundos dos países integrantes da “lusofonia” também (para uma discussão sobre a problemática que a utilização do Celpe-Bras como mecanismo de política linguística também para estudantes lusófonos, cf. DINIZ; BIZON, 2015), além de limitar a um o número de tentativas dos estudantes do PEC-G em aplicarem para o exame Celpe-Bras.

Vemos, portanto, uma caminhada em direção a uma formalização cada vez maior da questão linguística vinculada ao PEC-G, o que coincide também com o crescimento do PLE nos âmbitos acadêmico e profissional. A seguir, faremos um exercício de ir além dos textos normativos, entendidos neste trabalho como veiculadores de políticas linguísticas “declaradas”, ou seja, explícitas. Nesse exercício, realizaremos uma revisão da literatura encontrada sobre o ensino de PLE pelos estudantes do PEC-G, em busca de vislumbrar como as práticas de ensino

se realizavam e ainda se realizam de maneira contextualizada, tomando proveito dos espaços deixados pelos textos reguladores oficiais.

#### 4.2.2 Políticas linguísticas praticadas em relação ao PEC-G

Há poucos relatos registrados na literatura em relação ao ensino-aprendizagem de PLE especificamente para alunos do PEC-G, principalmente do período anterior à exigência de certificação no exame Celpe-Bras como requisito para o ingresso dos conveniados em cursos de graduação brasileiros. Dado o foco deste trabalho, buscamos relatos a partir dos quais pudéssemos inferir as políticas linguísticas norteadoras desse contexto, diferenciadas de acordo com a IES enfocada.

Em Júdice (1995), há um relato de experiência sobre o desenvolvimento de proposta didática de ensino do português brasileiro orientada por atividades que conduzissem ao diálogo entre a cultura brasileira e africana para a primeira turma de estudantes africanos do Curso de Português para Estrangeiros da Universidade Federal Fluminense (UFF) os quais, é possível inferir, vinculam-se ao PEC-G. A experiência aconteceu no primeiro semestre de 1994, pois, no segundo semestre do mesmo ano, esses estudantes iriam iniciar cursos de graduação em diversas áreas. A autora reporta que apenas um dos nove alunos da turma possuía algum conhecimento prévio da língua portuguesa anterior ao curso e pontua a exiguidade do tempo estabelecido de quatro meses para promover uma aprendizagem da língua rápida e produtiva que preparasse os estudantes para a inserção na realidade e no meio acadêmico brasileiro. Não há menção a requisitos de proficiência necessários para o ingresso na graduação e, portanto, não é possível saber se o curso de língua portuguesa era obrigatório e se a aprovação dos estudantes no curso era requisito necessário para o ingresso na graduação. O que de fato é possível afirmar é que a política linguística de ensino de língua portuguesa para o PEC-G foi estabelecida localmente, a partir da definição de conteúdos e critérios linguísticos do próprio programa de ensino de PLE da universidade.

Já o relato de Cunha e Santos (1999a), cujo objetivo principal é delinear o estado das iniciativas voltadas para o PLE na Universidade de Brasília (UnB), toca no assunto do PEC-G ao incluí-lo no rol de alunos atendidos pelo Programa de Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) em virtude de acordos internacionais do Ministério da Educação e do Itamaraty. Segundo as autoras,

O Programa Estudante-Convênio é gerido pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação. Por seu intermédio, estudantes estrangeiros são colocados em curso de imersão de português como L2 um semestre antes de ingressarem em curso de graduação de uma instituição de ensino superior da rede federal (CUNHA; SANTOS, 1999a, p. 16).

Vemos nessa definição a política linguística estabelecida para estudantes conveniados ao PEC-G, mesmo posteriormente à implementação oficial do exame Celpe-Bras. As mesmas autoras também acrescentam que a realização de um curso intensivo de 320 horas para os estudantes vinculados ao PEC-G em um semestre letivo antes de começarem a realizar seus cursos de graduação fazia parte da exigência do próprio SESu/MEC formalizada através de convênios estabelecidos com as IES que já ofereciam o ensino de PLE (CUNHA; SANTOS, 1999b).

O relato de experiência de Luz (1999) sobre o percurso realizado como professora de PLE no PEPPFOL/UnB, oferece outras informações sobre como se dava o ensino para o grupo do PEC-G no programa em 1996. Realizava-se um curso intensivo durante o primeiro semestre letivo, cuja carga horária total somava 320 horas/aula, distribuídas em aulas de quatro horas diárias durante a semana, e que abrangia os quatro níveis de proficiência oferecidos no programa. A regência das aulas para o PEC-G era dividida entre duas professoras-alunas de graduação bolsistas e os quatro alunos da turma eram oriundos de países africanos francófonos.

A exigência do exame Celpe-Bras para candidatos aos programas PEC-G e PEC-PG começa a partir de 1999, no ano posterior à primeira aplicação do exame (SCHLATTER et al., 2009). A elaboração de políticas linguísticas locais voltadas para o PEC-G e, de forma mais abrangente, para alunos intercambistas em universidades brasileiras, revela-se como uma necessidade a partir da constatação de que a comprovação de proficiência a partir da certificação no Celpe-Bras não parece ser suficiente para permitir a esses estudantes uma apropriação da língua portuguesa no contexto universitário, manifesta através de gêneros específicos. Se pensarmos ainda no binômio inseparável língua-cultura, também se faz necessária uma apropriação pelos estudantes da cultura acadêmica brasileira, abarcando tópicos como a distância professor x aluno, a estrutura universitária, a divisão entre ensino, pesquisa e extensão etc., além das próprias peculiaridades inerentes às grandes áreas de conhecimento.

Partindo do questionamento sobre a suficiência da certificação no Celpe-Bras para garantir uma inserção plena em cursos de graduação em universidades brasileiras aos estudantes do PEC-G, Ferraz e Pinheiro (2004) relatam o oferecimento de uma oficina sobre temas gramaticais e gêneros acadêmicos na UFMG, idealizado tendo em vista a constatação de dificuldades linguísticas enfrentadas por esses alunos no decorrer da vida acadêmica. O trabalho

defende a importância de se prover uma educação linguística pós-Celpe-Bras a esses alunos, uma vez que o oferecimento de vagas em cursos de graduação implica também o oferecimento de condições de desenvolvimento desses estudantes para o pleno cumprimento do propósito do PEC-G.

Almeida e Duarte (2005) destacam três principais desafios da atuação do docente voltado o ensino de PLE a estudantes do PEC-G. O primeiro refere-se à incumbência de, em um tempo bastante reduzido, desenvolver a competência comunicativa desses alunos para que obtenham um desempenho satisfatório na produção e compreensão de textos orais e escritos do cotidiano com os quais esses estudantes em contexto de imersão precisam conviver. O segundo desafio tratar-se-ia de também prepará-los para uma inserção plena e eficaz em cursos de graduação nas universidades, os quais acarretam diversas situações de comunicação que demandam a utilização de gêneros discursivos específicos ao meio acadêmico (resenhas, relatórios, seminários etc.). Em terceiro lugar, o desafio de promover um desempenho comunicativo compatível com as exigências do exame Celpe-Bras, cuja aprovação é pré-requisito para o ingresso efetivo dos alunos do PEC-G em cursos de graduação brasileiros.

As autoras se debruçam sobre a abordagem das atividades de produção escrita em materiais didáticos de PLE, tendo em vista a importância do domínio dos gêneros discursivos para os estudantes do PEC-G. Embora não seja o objetivo principal do artigo, observamos uma inquietação em relação à insuficiência da aprovação no exame Celpe-Bras para uma inserção bem-sucedida de estudantes estrangeiros em ambientes acadêmicos brasileiros. Até que ponto a obtenção de certificação no exame, mesmo nos níveis mais altos de proficiência, exime a adoção de políticas linguísticas mais pontuais de letramento acadêmico para estrangeiros no âmbito das universidades? É uma questão a ser pensada.

Nesta seção, buscamos fazer um exercício analítico de voltar à literatura produzida sobre o ensino de PLE para evocarmos as políticas linguísticas praticadas estabelecidas localmente em relação ao PEC-G, porém pouco encontramos que nos desse subsídio para tanto. No entanto, foi o suficiente para percebermos que elas variavam quanto ao tempo de curso, à carga horária e aos conteúdos e à maneira de avaliar a proficiência dos estudantes. Empiricamente, percebemos que ainda hoje também há uma grande disparidade dentre os cursos oferecidos para o PEC-G a depender da IES analisada, o que pode indicar um caminho de pesquisa quanto a analisá-los comparativamente.

## 5 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos realizados, caracterizando a pesquisa, o contexto e os participantes pesquisados, bem como o processo de geração e análise de dados.

### 5.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como afiliada ao paradigma qualitativo-interpretativista. Originado nas ciências sociais, esse paradigma de pesquisa interessa-se em compreender o mundo partilhado dos significados sociais e tem um “compromisso com a interpretação das ações sociais e com o significado que as pessoas conferem a essas ações na vida social” (BORTONI-RICADO, 2008, p. 34), considerando o contexto sócio-histórico dos sujeitos envolvidos, dada a impossibilidade de observar um dado contexto sem levar tais significados em consideração, inclusive os do próprio pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008).

Segundo Flick (2009), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por alguns aspectos centrais, como a apropriabilidade entre os métodos e as teorias, a consideração das perspectivas dos participantes e de sua diversidade, a reflexividade do pesquisador e da pesquisa, e a variedade de abordagens e métodos passíveis de serem utilizados. Nesse sentido, em virtude da questão central da pesquisa, que buscou investigar em que medida o exame Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística para o PEC-G, buscando para tanto os discursos dos agentes envolvidos com esse contexto, optamos pela adoção da abordagem qualitativa de pesquisa.

No intuito de alcançar o objetivo proposto, adotamos como instrumentos de pesquisa a análise documental e a entrevista semiestruturada.

A análise documental foi utilizada em documentos normativos sobre o PEC-G na busca de identificar o que eles diziam a respeito do ensino-aprendizagem da língua portuguesa, entendendo-os como políticas linguísticas declaradas. Além disso, também utilizamos a análise documental nos documentos internos produzidos no próprio contexto de pesquisa, a saber, fichas de matrícula, estatuto e atas de reuniões departamentais que diziam respeito a decisões sobre o programa de extensão analisado. Estes três últimos foram tomados como “uma forma de contextualização da informação” (FLICK, 2009, p. 234), de maneira a fornecer um acréscimo à descrição do contexto de pesquisa.

Já a opção pelas entrevistas semiestruturadas se deveu à característica do método de permitir um maior direcionamento temático, realizado de forma mais direta, em tópicos

específicos (FLICK, 2009). Como apoio ao método das entrevistas, utilizamos um questionário preliminar para os professores a respeito de informações referentes à escolha do pseudônimo de pesquisa, à formação acadêmica e profissional e à experiência com o ensino de PLE e, de maneira específica, com o PEC-G (cf. APÊNDICE A). Os roteiros de entrevista seguiram os mesmos eixos temáticos para todos os agentes, sendo as perguntas adaptadas de acordo com a posição ocupada no contexto analisado (coordenadora, professoras ou alunos) (cf. APÊNDICE B, C e D).

Entendemos a nossa pesquisa como um estudo de caso, na medida em que objetivamos reconstruir as perspectivas de sujeitos em distintos papéis sociais, mas que compartilham o que entendemos como um domínio social específico, a partir de Spolsky (2004), constituído por um lugar físico/social, participantes e um tópico em comum. Empiricamente, nesta pesquisa, o lugar físico/social trata-se de um programa de extensão dedicado ao ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira alocado em uma universidade federal do Nordeste. Os participantes delimitados como diretamente envolvidos com esse lugar foram a coordenadora, as professoras e os alunos vinculados ao PEC-G. O tópico em comum, que entendemos aqui como um objetivo social em comum entre esses participantes, refere-se à preparação dos alunos para realizarem o exame Celpe-Bras, cujo resultado é determinante para o início dos estudos em nível de graduação desses alunos em universidades brasileiras.

Flick (2009) alerta para a impossibilidade de o pesquisador adotar um papel neutro no campo de pesquisa, o que deriva não só dos significados sociais que ele compartilha, mas também do papel social que ele desempenha e que lhe atribuem no campo. Nesse sentido, o autor recomenda que se assuma alternadamente o posicionamento de *insider* e *outsider* no campo de pesquisa, isto é, fazendo um exercício de imersão no campo, em que se procura enxergar como os sujeitos que ali realizam suas práticas sociais, e também de emersão, isto é, procurando cultivar também uma atitude de “estranheza” ao que é observado/vivenciado para obter um certo distanciamento necessário à investigação.

Por isso, julgo relevante explicitar o meu posicionamento no campo da pesquisa investigado. Fui professora durante três anos no mesmo local em que investigo nesta pesquisa, durante a minha graduação em Letras - Português. Assim, obtive facilidade de acesso no programa por também ser reconhecida como “pertencente” ao grupo e, assim, reconhecida como *insider*, compartilhando com os participantes determinadas práticas sociais. No entanto, a “volta ao campo” ocorreu não mais como professora, mas como pesquisadora, com todas as implicações que essa posição pode acarretar. Por isso, também pude ser reconhecida como

*outsider* da comunidade, na medida em que não mais compartilhava o cotidiano de ensino-aprendizagem daquele lugar. Apresento o contexto com mais detalhes na subseção a seguir.

## 5.2 CONTEXTO DE PESQUISA<sup>33</sup>

O lócus da pesquisa foi um programa de extensão voltado ao ensino-aprendizagem de português para alunos estrangeiros pertencente a uma Universidade Federal (UF) do Nordeste. Fundado em 1997, por iniciativa de professores do curso de Letras, o Programa atende hoje alunos estrangeiros intercambistas vinculados à universidade, alunos do PEC-G e estrangeiros da comunidade externa que possuam visto permanente. Desde 1999, a referida UF é credenciada pelo Ministério da Educação (MEC) como Posto Aplicador do Exame Celpe-Bras.

No período pesquisado, o Programa atendia a 48 alunos no total. Destes, 28 alunos eram intercambistas e estrangeiros residentes na cidade, de maioria feminina (20 alunas), com idades variando entre 20 a 56 anos. A maioria participava de algum tipo de convênio com a universidade, dentre eles 11 realizavam intercâmbio no nível de graduação, 7 intercâmbio de pós-graduação, e 10 possuíam visto de permanente.

A turma do PEC-G tinha 20 alunos, o que indica a importância desse grupo para o programa de ensino, uma vez que quase a metade dos alunos matriculados são vinculados a esse convênio. A turma era composta por 14 homens e 6 mulheres, com idades que variavam entre 18 e 25 anos. Quanto à origem nacional, os alunos provinham do Gabão (2), Haiti (3), República Democrática do Congo (6) e Benim (9). Todos possuíam conhecimentos do francês, indicado como língua nativa<sup>34</sup> por 18 alunos e como segunda língua por 2 alunos (cujas línguas nativas indicadas são o crioulo haitiano e o aja, do Benim). Também apontaram como línguas segundas fon, goun, mina, lingala, tshiluba, kikango, suaíli, dendi, bariba, espanhol e inglês.

Os cursos oferecidos regularmente são os seguintes: Básico, Pré-Intermediário, Intermediário e Avançado, além do Curso Intensivo para o PEC-G. A carga horária dos cursos é de 60h, ocorrendo em dois dias da semana (segunda e quarta/terça e quinta) no período da tarde, a exceção da turma do PEC-G, que tem aulas de segunda a sexta, sendo 4h/dia, também no período da tarde.

---

<sup>33</sup> Agradeço expressamente às colaboradoras por permitirem o acesso às fichas de inscrição dos alunos e outros documentos para o desenho do perfil do contexto de pesquisa.

<sup>34</sup> A nomenclatura “língua nativa” e “segunda língua” provém das fichas de inscrição do programa às quais tivemos acesso.

Em relação aos integrantes, o programa é composto por uma coordenadora administrativa e pedagógica, professora efetiva da universidade, e seis alunas-professoras. Quatro delas são bolsistas de programas de iniciação à docência da universidade, cumprindo 20h/semana de atividades, e duas voluntárias, que cumprem um horário reduzido, mas com igual responsabilidade. As atividades desenvolvidas pelas alunas-professoras vinculadas abarcam todas as funções inerentes à docência, além de uma carga horária semanal de atendimento ao público.

O atendimento ao público acontece no período da tarde em uma sala própria, que constitui a sede física do programa. As aulas acontecem na universidade, em salas de aula designadas no início de cada semestre. As dificuldades em relação à infraestrutura são as comuns também em outras IES: falta de salas; agendamento de mais de uma aula para o mesmo espaço físico, no mesmo horário; conflito com outros professores em razão de choque de horário; atraso no pagamento de bolsas às alunas-professoras; e, muitas vezes, escassez de material básico como *tonner* e papel para impressão de cópias para os alunos.

### 5.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

No total, dez colaboradores foram entrevistados para a pesquisa, uma vez que não estabelecemos previamente à entrada em campo um número específico de participantes. Foram entrevistados três alunos, seis professoras e a coordenadora. Neste trabalho, porém, analisamos apenas as entrevistas de três professoras, selecionadas de acordo com o critério de maior tempo de inserção no ensino para turmas do PEC-G.

#### 5.3.1 Caracterização das professoras

Todas as professoras do programa são graduandas no curso de licenciatura em Letras Português, possuindo idades entre 20 e 26 anos. As colaboradoras escolheram o pseudônimo com que gostariam de ser identificadas na pesquisa através do preenchimento do questionário preliminar às entrevistas (cf. APÊNDICE A). Abaixo segue um breve perfil de cada colaboradora baseado nos dados obtidos no questionário preliminar e nas entrevistas.

Luna está no oitavo período da graduação. Atua como professora de PLE há dois anos no programa e também já teve uma breve experiência de quatro meses como professora de Inglês. Para as turmas do PEC-G, ministrou as disciplinas de Leitura, Cultura Brasileira e Preparatório para o Celpe-Bras.

Celina está no nono período da graduação, sendo a professora mais experiente do programa, com dois anos e quatro meses como professora de PLE, além de um ano como professora de Língua Portuguesa em escolas do ensino básico. Já acompanhou duas turmas do PEC-G e, em ambas, ficou encarregada do curso de Gramática.

Karla está no sétimo período e atua como professora de PLE no programa há um ano e sete meses. Também já teve experiências no ensino de Língua Portuguesa para estudantes brasileiros por um ano e dez meses e também como professora de Inglês por três anos. Nas duas turmas do PEC-G que acompanhou, ministrou o curso de Leitura e Produção de Textos.

### 5.3.2 Caracterização dos alunos

Claire nasceu na Inglaterra, filha de pai congolês e mãe inglesa, mas muito nova foi morar na República Democrática do Congo, onde cresceu. Tem dezenove anos. Fala inglês como primeira língua e também como língua de escolarização, pois estudou em uma escola internacional. Também fala francês, por ser a língua nacional do país, e lingala. Seu objetivo é cursar Medicina. Conheceu o PEC-G através de uma tia que também fez Medicina pelo mesmo programa e então fez pesquisas sobre o Brasil, tendo se identificado com o clima, a cultura e as pessoas, o que a levou a decidir estudar aqui em vez de na Inglaterra, onde o irmão estuda.

Jones é proveniente do Haiti, tem dezenove anos, e fala francês e crioulo haitiano. Quer fazer Engenharia Civil e, segundo ele, tem como grande sonho construir casas para as pessoas pobres do seu país. Conheceu o PEC-G através de um primo que também havia estudado no Brasil pelo mesmo Programa e o convidou a se inscrever. Anteriormente, Jones já havia tentado ingressar na graduação no México e na República Dominicana.

Melissa vem do Gabão e tem dezenove anos. Fala francês e, segundo ela, um pouco de inglês, além do dialeto imtebi, que diz apenas entender e não falar. Pretende fazer o curso de Medicina. Anteriormente, tentou ingressar no ensino superior através de programas da França, de Cuba e do Marrocos, mas só foi aceita no curso desejado aqui no Brasil. Ela soube do PEC-G através da divulgação feita sobre o programa no *site* de uma agência do país. O irmão também veio junto com ela pelo PEC-G e pretende fazer o curso de Gestão Ambiental.

### 5.3.3 Caracterização da coordenadora

Simone tem formação acadêmica em Letras e está oficialmente há pouco tempo na coordenação do programa, cerca de três meses. No semestre anterior ao que assumiu a função,

realizou uma aproximação gradual com o programa, conhecendo o seu funcionamento através da antiga coordenadora, fazendo contatos com as professoras e participando como avaliadora do exame Celpe-Bras. A coordenadora apontou como motivação principal para o desejo de coordenar o programa de ensino de PLE a experiência que ela própria vivenciou como aluna de doutorado na França, no qual teve a oportunidade de conviver com muitos estudantes africanos, criando uma ligação afetiva e um interesse pelo continente. Ao saber que o programa de PLE na universidade recebia muitos estudantes africanos de origem francófona, expressou interesse pela função.

#### 5.4 PROCESSO DE GERAÇÃO DE DADOS

Conforme já mencionado, os dados foram gerados através de entrevistas semiestruturadas, com o auxílio da aplicação de um questionário preliminar para as professoras. Consideramos o processo como geração de dados e não coleta, uma vez que entendemos que o mundo não está dado, mas é construído pelo pesquisador em função de um objetivo de pesquisa. No caso das entrevistas, os dados não estão disponíveis para serem simplesmente “colhidos”, mas devem ser elicitados, ou seja, extraídos a partir de um processo de estímulo e interpretação do próprio pesquisador, embasado teórica e empiricamente.

Todos os participantes (coordenadora, professoras e alunos) foram contatados pessoalmente através da minha inserção em campo. O procedimento inicial foi o seguinte: explicava de maneira informal a pesquisa, os objetivos e os benefícios que poderiam trazer para a discussão sobre o ensino-aprendizagem de PLE no contexto do PEC-G. Em seguida, apresentava o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concedia um tempo para lerem e tirarem dúvidas e, em caso de assentimento, procedia ao agendamento das entrevistas, de acordo com a conveniência dos participantes. Alguns participantes leram o TCLE e imediatamente assinaram, enquanto outros solicitaram mais tempo para ler em casa e só depois manifestar assentimento ou não. Todos os participantes contatados aceitaram participar da pesquisa, a exceção de um aluno, que, embora tenha aceitado inicialmente, não compareceu no dia da entrevista e, mesmo após tentativa de contato posterior, não deu mais sequência às comunicações.

Todas as entrevistas ocorreram presencialmente, em instalações da própria universidade em que o programa funciona (salas de aula e de reunião). As professoras foram as primeiras entrevistadas, em seguida, foi a coordenadora e, por último, os alunos. A seguir, apresentamos no Quadro 2 as datas de realização das entrevistas e a duração das gravações.

Quadro 2 - Informações sobre as entrevistas realizadas

| <b>Pseudônimo</b> | <b>Função</b> | <b>Data</b> | <b>Duração</b>   |
|-------------------|---------------|-------------|------------------|
| Luna              | Professora    | 18/04/2016  | 01 h 14 min 58 s |
| Celina            | Professora    | 19/04/2016  | 56 min 05 s      |
| Karla             | Professora    | 02/05/2016  | 01 h 07 min 12 s |
| Simone            | Coordenadora  | 05/05/2016  | 01 h 18 min 34 s |
| Claire            | Aluna         | 08/08/2016  | 21 min 59 s      |
| Melissa           | Aluna         | 08/08/2016  | 20 min 58 s      |
| Jones             | Aluno         | 08/08/2016  | 36 min 57 s      |
| Total de gravação |               |             | 5h 56 min 07 s   |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas (cf. APÊNDICES E a H) de acordo com a metodologia da análise da conversação proposta por Marcuschi (1991), com adaptações. Seguem no Quadro 3 as convenções utilizadas:

Quadro 3 - Convenções de transcrição utilizadas nas entrevistas

| <b>OCORRÊNCIAS</b>      | <b>SINAIS</b>                               |
|-------------------------|---------------------------------------------|
| Alongamento de vogal    | : podendo aumentar a depender da duração :: |
| Comentários do analista | (( ))                                       |
| Corte no discurso       | /                                           |
| Discurso relatado       | “”                                          |
| Dúvidas e suposições    | ( )                                         |
| Ênfase                  | maiÚscula na sílaba tônica                  |
| Interrogação            | ?                                           |
| Interrupção             | [...]                                       |
| Qualquer tipo de pausa  | ...                                         |
| Repetição               | Reduplicação de letra, sílaba ou palavra    |
| Silabação               | - - - - -                                   |

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Observações quanto à convenção adotada:

- Nomes próprios são indicados com letra inicial maiúscula.
- Siglas são indicadas com letras maiúsculas.
- Números são escritos por extenso.
- Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção são indicados por éh, ah, oh, mhm, ahã.
- Não se utiliza ponto de exclamação.
- Informações sigilosas (pessoas, lugares ou instituições) são codificadas pela sequência XXX.
- Nomes em língua estrangeira são grifados com itálico.

## 5.5 METODOLOGIA DE ANÁLISE

Na análise dos dados, sentimos necessidade de nos amparar em teorias da Linguística Textual a fim de melhor fundamentar as interpretações dos textos. Logo, selecionamos a noção de texto proposta por Cavalcante e Custódio Filho (2010), bem como os aportes de Koch (2000, 2011).

Tomamos os textos produzidos pelos entrevistados em situação de entrevista semiestruturada como inseparáveis de relações eminentemente discursivas. Nesse sentido, corroboramos o que dizem Cavalcante e Custódio Filho (2010) de que texto e discurso são interdependentes, tornando-se infrutífero no atual panorama teórico tentar separar essas instâncias de uso da linguagem. Assim, utilizamos a noção de que “[...] o texto emerge de um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 58) para embasar as nossas reflexões ao longo do capítulo de análise.

Dessa forma, nos alinhamos a uma perspectiva de análise atrelada ao paradigma sociocognitivista em Linguística Textual, levando em consideração os sistemas de conhecimento construídos no decorrer do processo de produção e interpretação, bem como o contexto sócio-histórico envolvido nas situações de comunicação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010). Reconhecemos, por exemplo, que a posição social desempenhada por cada participante no contexto analisado repercute nos textos produzidos por eles, bem como pelos textos é construída, em uma relação dinâmica de produção de sentidos.

Na análise, partimos da materialidade textual, isto é, das marcas linguísticas produzidas pelos agentes, para depreender os sentidos construídos por eles na situação de interação conosco, de acordo com os discursos associados às posições sociais a que eles se filiam no contexto investigado (ligadas à coordenação, ao ensino ou à aprendizagem de PLE em um curso voltado exclusivamente para estudantes vinculados ao PEC-G em uma UF).

Buscamos identificar a *orientação argumentativa* impressa nos textos produzidos pelos participantes da pesquisa, isto é, compreender a apresentação do conteúdo como uma indicação para levar o interlocutor a chegar a determinadas conclusões. Lançamos mão também dos conceitos de *classe* e *escala argumentativa*, mencionados por Koch (2000, 2011) com base na teorização de Ducrot (1973). Uma classe argumentativa refere-se a um conjunto de enunciados que servem de argumento para determinada conclusão, enquanto uma escala argumentativa

refere-se a uma classe argumentativa no interior da qual que se constrói uma relação de força maior ou menor dos enunciados no sentido de uma mesma conclusão.

Ainda, para fundamentar a nossa análise, atentamos para os operadores argumentativos, marcadores de pressuposição, indicadores modais, indicadores atitudinais, índices de avaliação, de domínio e de polifonia (KOCH, 2000, 2011) com os quais nos defrontamos ao longo dos textos-discursos produzidos pelos nossos colaboradores. Na sequência, apresentamos um quadro sintético com as noções centrais propostas pela autora que direcionaram o nosso olhar analítico (Quadro 4).

Quadro 4 - Noções teóricas utilizadas na análise

| Noção                       | Definição                                                                                                            | Exemplos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Operadores argumentativos   | Elementos linguísticos cuja função é indicar a força argumentativa dos enunciados e a direção para que eles apontam. | <p>Operadores que indicam o argumento mais forte em direção a uma determinada conclusão: <i>até, mesmo, até mesmo, inclusive</i>.</p> <p>Operadores que somam argumentos em prol de uma mesma conclusão (mesma classe argumentativa): <i>e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto... como, além de... além disso</i>.</p> <p>Operadores que introduzem uma conclusão para argumentos já apresentados: <i>portanto, logo, pois, em decorrência, consequentemente</i>.</p> <p>Operadores que estabelecem uma comparação entre elementos em prol de uma conclusão: <i>mais que, menos que, tão... como</i>.</p> <p>Operadores que justificam ou explicam enunciados anteriores: <i>porque, que, já que, pois</i>.</p> <p>Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: <i>mas (porém, contudo, no entanto etc.), embora (ainda que, apesar de)</i>.</p> <p>Operadores que introduzem conteúdos pressupostos: <i>já, ainda, agora</i>.</p> <p>Operadores que se distribuem em escalas opostas: <i>um pouco/pouco, quase/apenas, só/somente</i>.</p> |
| Marcadores de pressuposição | Elementos linguísticos que introduzem conteúdos semânticos adicionais ao enunciado que, sem eles, não existiriam.    | <p>Operadores argumentativos</p> <p>Verbos que indicam mudança ou permanência de estado: <i>ficar, começar a, passar a, deixar de, continuar, permanecer, tornar-se</i>.</p> <p>Verbos "factivos", ou seja, que são complementados pela enunciação de um fato: <i>lamentar, lastimar, sentir, saber</i>.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|                                             |                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                             |                                                                                                                                                                                    | Alguns conectores circunstanciais, especialmente quando a oração por eles introduzida vem anteposta: <i>desde que, antes que, depois que, visto que.</i>                                                                                                                                                                            |
| Indicadores modais ou índices de modalidade | Elementos linguísticos por meio dos quais as modalidades se apresentam. Por modalidade, entende-se a sinalização do modo como o que é dito é dito.                                 | Principais tipos de modalidade:<br><br>Alética - necessário/possível: <i>certamente, com certeza, estou certo, provavelmente, creio que etc.</i><br><br>Epistêmica - certo/incerto, duvidoso: <i>é certo, provavelmente, indubitavelmente.</i><br><br>Deontica - obrigatório/facultativo: <i>dever, ter que (de), precisar etc.</i> |
| Indicadores atitudinais                     | Elementos linguísticos que indicam a atitude ou o estado psicológico com que o locutor se representa nos enunciados.                                                               | <i>Infelizmente, felizmente, é com prazer, é com pesar etc.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Índices de avaliação                        | Elementos linguísticos que traduzem a avaliação ou valoração dos fatos, estados ou qualidades atribuídas a um referente.                                                           | Geralmente são expressões adjetivas e/ou intensificadoras.                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Índices de domínio                          | Elementos linguísticos que traduzem o domínio dentro do qual o enunciado deve ser entendido ou o modo como ele é formulado pelo locutor.                                           | <i>Politicamente</i> , ele está desmoralizado.<br><br><i>Geograficamente</i> , o Brasil é um dos maiores países do mundo.<br><br><i>Resumidamente</i> , podemos dizer que o show não correspondeu às expectativas dos fãs.<br><br>Etc.                                                                                              |
| Índices de polifonia                        | Elementos linguísticos que indicam o fenômeno pelo qual se fazem ouvir “vozes” que apontam perspectivas ou pontos de vista diferentes com os quais o locutor se identifica ou não. | <i>Determinados operadores argumentativos</i><br><br>Operadores pertencentes ao grupo do ‘mas’ e ‘embora’<br><br><i>Operadores conclusivos</i><br><br><i>Marcadores de pressuposição</i><br><br><i>Uso do futuro do pretérito como metáfora temporal</i><br><br><i>Uso de aspas etc.</i>                                            |

Fonte: Elaboração própria com base em Koch, 2000, 2011.

Cabe observar que a tentativa de classificação proposta pela autora e exposta no Quadro 4 não se pretende exaustiva ou taxativa, uma vez que, na prática da análise textual, a classificação dos elementos linguísticos efetua-se de acordo com a função desempenhada por esses elementos no texto, que muitas vezes abarca uma ou mais categorias de análise ao mesmo tempo.

## 6 ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo, procederemos à análise das entrevistas, representativas de diferentes agentes envolvidos com o ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O objetivo geral é investigar em que medida o exame Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística no discurso desses agentes. Especificamente, seccionamos a análise em torno de três eixos: i) crenças sobre a língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira; ii) crenças sobre o exame Celpe-Bras; iii) relação entre o mecanismo do Celpe-Bras e a coordenação, o ensino e aprendizagem em um curso de PLE para o PEC-G. Por fim, na última seção, fazemos uma síntese dos achados realizados.

### 6.1 CRENÇAS SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA NA PERSPECTIVA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Nesta seção, analisamos as crenças sobre a língua portuguesa em uma perspectiva de língua estrangeira emersas do discurso dos agentes envolvidos com o contexto de ensino-aprendizagem do PEC-G.

#### 6.1.1 Coordenadora

Inicialmente, apresentamos o discurso da coordenadora do curso, que interpreta o lugar e a função da língua portuguesa no mundo:

*éh... acho que a língua é um instrumento de dominação de de instrumento de repercussão social e cultural né? então... tem uma uma relação... de afirmação isso é importante né? se o Brasil quiser... se os/se todos os países lusófonos quiserem ter uma relevância é... mundial precisam... impor ou mostrar... divulgar a própria língua... porque muitas vezes assim por exemplo na academia a gente não é lido porque... é em português... né?... então assim tem muita... eu acho que ainda o português ainda é muito... deixado de lado assim né? (Coordenadora Simone, 194-200).*

No discurso da coordenadora, aparece a relação entre língua e poder como central. Sobressai-se a visão da língua como “instrumento” para propósitos que incluem a “dominação”, a “repercussão social e cultural” e a “afirmação”. Observamos que as finalidades da projeção da língua internacionalmente são apresentadas em uma escala de gradação, que abarca uma

relação que remete mais ao campo semântico do bélico (“dominação”) até uma relação de construção da identidade dos países falantes da língua (“afirmação”). Embora não diga categoricamente, as marcas textuais permitem compreender que a colaboradora não atribui um papel de relevância da língua portuguesa no mundo, uma vez que utiliza condicionais que antecedem essa condição. Assim, o alcance dessa “relevância” partiria inicialmente da vontade brasileira (“se o Brasil quiser), que é depois editada para a vontade coletiva dos países lusófonos (“se todos os países lusófonos quiserem”). A utilização do condicional “se” auxiliado pelos verbos no subjuntivo futuro que indicam possibilidade (“quiser” e “quiserem”) implica que esses países atualmente não têm relevância, podendo a língua atuar como uma espécie de vetor para que eles adquiram essa relevância. A necessidade de assumir um papel ativo é expressa pela utilização do verbo “precisam” na modalidade deôntica. Tais ações começariam pela imposição (“impor”, que novamente remete ao campo semântico do bélico), em seguida atenuadas para as ações de apresentação (“mostrar”) e divulgação (“divulgar”) da língua.

Assim, a posição periférica do português (“deixado de lado”) no mercado de línguas mundial (BOURDIEU, 1983) constituir-se-ia em um entrave até mesmo para a divulgação do conhecimento científico produzido nessa língua, uma vez que, ao assumir uma voz coletiva em “*a gente* não é lido”, há a mobilização da pertença da coordenadora a uma comunidade de cientistas. Dessa forma, a coordenadora mostra que a divulgação da ciência repercute as relações entre língua e poder que perpassa o seu discurso.

### 6.1.2 Professoras

Os professores, de maneira geral, desempenham um papel central no contexto de qualquer política linguística voltada para o ensino de línguas (SHOHAMY, 2006, 2007; MENKEN; GARCÍA, 2014). Embora nem sempre sejam reconhecidos como tal, os docentes possuem a palavra final a respeito da adoção de determinadas políticas linguísticas (seja declaradas, percebidas ou praticadas), na medida em que podem inclui-las ou não nas atividades desenvolvidas dentro de sala de aula. No tocante à política de difusão da língua portuguesa para estrangeiros, no caso específico desta pesquisa, para o PEC-G, esse papel se torna ainda mais evidenciado, na medida em que não existem documentos ou orientações oficiais no que tange ao ensino de PLE, a exceção do exame Celpe-Bras que, como avaliação de alta relevância para os alunos, acaba constituindo-se no principal direcionador das atividades de ensino desenvolvidas com esse grupo.

A seguir, apresentamos excertos das colaboradoras encarregadas do ensino para o PEC-G a respeito das crenças sobre a língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira.

[...] *pra ser bem sincera...* eu acho que *só aprende português quem quer vir pro Brasil...* e às vezes *nem isso...* porque muita gente vem pro Brasil falando espanhol... falando outras línguas mesmo... falando inglês... e *nem se incomoda de aprender o português né?* mas pra ser bem sincera... *o inglês é a língua que tá... tomando conta do mundo né?* (Professora Luna, 70-74).

[...] não tem muito material porque *não tem muita gente querendo aprender...* pra quê vai fazer material... né? (Professora Luna, 292-293).

A professora Luna atribui um papel de irrelevância à língua portuguesa no mercado de línguas mundial (BOURDIEU, 1983). Ela defende inicialmente que o interesse pela sua aprendizagem na perspectiva de língua estrangeira está circunscrito àqueles que têm necessidade de viver especificamente no Brasil, ou seja, serviria apenas para fins pragmáticos de adaptação à sociedade em que estariam imersos. No entanto, nem mesmo tal necessidade é vista por ela como suficiente para que os estrangeiros desejem aprendê-la, categorizando esse aprendizado como um “incômodo” (“e nem se *incomoda* de aprender o português”). Isso porque, segundo Luna, a língua inglesa estaria “tomando conta do mundo”, o que, conseqüentemente, diminuiria a necessidade de se aprender a língua portuguesa. A relação entre o inglês e o português no discurso da professora se estabelece pela assunção de que o inglês é uma língua mundial e o português, uma língua local. Essa crença a respeito da relativa irrelevância da língua portuguesa no mundo aparece também no discurso da agente como um argumento que justifica a escassez da produção de material didático para o aprendizado da língua portuguesa em uma perspectiva de língua estrangeira, uma vez que “não tem muita gente querendo aprender”, isto é, não haveria mercado para o consumo desse material.

Nos excertos que seguem, outra professora do programa de ensino de PLE analisado se pronuncia a respeito do papel da língua portuguesa no mundo:

[...] eu acho que... ahn... *o português ele tem se expandido* muito né? assim... éh... muitas... você vê aqui no Brasil mesmo muitas pessoas... não só no Brasil... têm procurado aprender o português mas você vê em outros países... éh... nas próprias universidades têm aula de português... aulas de português... então é uma coisa que... *a a cada dia tá se expandido eu acredito o português no mundo...* MAS... *no próprio Brasil eu acho que ainda falta uma visão mais ampla pra isso sabe?* você não encontra muitas pessoas falando sobre isso *você não vê assim uma devida importância do português numa visão no gera::l sabe?* é aquela coisa aqui você vê pela a a própria grade curricular na universidade... você vê um português preparado *SÓ pra nativos...* pra aquele público... como se ele fosse feito *SÓ pra* aquele tipo de pessoas ele não é uma coisa... éh... abrangente (Professora Celina, 146-155).

A professora Celina aponta que a língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira apresenta um desenvolvimento processual, ainda em curso (indicado pela utilização das formas verbais processuais em “*tem se expandido*”, “*a cada dia tá se expandindo*”). Porém, ela chama a atenção para o descompasso entre esse processo de expansão da língua e o currículo dos cursos brasileiros de formação de professores para contemplar esse campo da prática profissional que se abre com a difusão da língua (“*no próprio Brasil eu acho que ainda falta uma visão mais ampla pra isso sabe?*”). É possível perceber que a colaboradora salienta essa crença em um suposto atraso na formação a partir de indícios textuais/discursivos, como a utilização do operador argumentativo “mas” acompanhado da ênfase na entonação da voz, o que aumenta o contraste entre um cenário de internacionalização da língua e de uma formação de professores de língua portuguesa voltada exclusivamente para o ensino de português como língua materna (que seria “SÓ pra nativos”, “SÓ pra aquele tipo de pessoas”). Nos trechos destacados, verificamos que a colaboradora utiliza o operador argumentativo “só”, que, segundo Koch (2000, 2011), orienta a argumentação para a negação da totalidade. Assim, o emprego desse operador auxiliado pela maior ênfase entonacional confere ao discurso da professora uma força argumentativa no sentido de que, segundo ela, a formação não acompanha não acompanha o crescimento do interesse pelo PLE.

Aqui fazemos uma observação em relação ao contexto de formação das professoras colaboradoras, isto é, uma UF da região Nordeste. Enquanto outras regiões do país já possuem iniciativas de formação de professores de PLE inseridas no currículo dos cursos de Letras<sup>35</sup>, como disciplinas em âmbito de graduação e/ou pós-graduação, na região Nordeste elas ainda existem em um número muito reduzido, conforme constataram Dionísio e Costa (2016). Assim, a crítica da professora Celina refere-se especificamente à sua universidade, localizada neste contexto regional.

No excerto abaixo, Celina se detém um pouco mais na explanação de como enxerga o processo de difusão da língua portuguesa no mundo:

em relação à:: à própria experiência no XXX<sup>36</sup> eu posso dizer que... tem... *o português ele tem...* ((clique)) posso dizer assim... *alcançado um espaço* eu posso dizer... acho que *ele vem assim aumentando a importância dele a cada dia... que não tinha tanto eu acho antes [...]* um efeito também dessas... *das relações... das das próprias relações éh... do Brasil com os outros países né?* e aí vem a influência do português como por exemplo a relação do Brasil com os países africanos... Brasil com a África né? vamos dizer assim... dizer só a África... é uma relação política... ele deve ter alguma troca nisso a relação/tipo PEC-G no Brasil... deve ter alguma coisa que o Brasil se beneficia

<sup>35</sup> A exemplo da UnB, que conta com um curso em nível de graduação em Português Língua Segunda (PL2), e da UNICAMP e UFRJ, que contam com disciplinas obrigatórias de PLE no currículo.

<sup>36</sup> Diz nome do curso de extensão em PLE da universidade.

dele lá... né? ((risos)) que eu não sei o que é... mas pra permitir que eles venham... façam esse curso e tal *como se fosse uma troca... e aí a língua... a importância da língua nisso né? que ela também é como se fosse uma relação política...* também... o Bra/o/o inglês sem fronte/não ((clique)) que inglês sem fronteiras... mas... é você pode ver do inglês sem fronteiras o pessoal que vem pra cá... éh... ensinar inglês e vem e aprende o português também... éh... do:: do pessoal que também vai dar aula lá né?... é uma *relação também política* você vê Brasil e Estados Unidos... *é uma relação política e dentro disso tá o português* (Professora Celina, 186-202).

Novamente, vemos que a professora Celina considera a expansão da língua como um processo corrente, em contraste com um panorama anterior de relativo desprestígio. Isso fica textualizado através da utilização de verbos que indicam mudança de estado, os quais aparecem diversas vezes no discurso da professora (“*tem alcançado um espaço*”, “*vem aumentando a importância dele a cada dia*”, “*que não tinha tanto eu acho antes*”). A colaboradora observa que esse processo, porém, acompanha outros processos mais amplos que envolvem relações políticas bilaterais mais amplas (“*um efeito também [...] das próprias relações [...] do Brasil com os outros países né?*”).

Como uma ilustração da ideia defendida, Celina elenca as relações travadas entre o Brasil e o continente africano e também entre o Brasil e os Estados Unidos. Especificamente, ela ressalta que o programa PEC-G, ao disponibilizar vagas em cursos de graduação para estudantes africanos, não o faz por mera ajuda ou assistencialismo, mas por abrir caminho para outros interesses brasileiros no continente (“*deve ter alguma troca nisso*”, “*deve ter alguma coisa que o Brasil se beneficia dele lá [na África]*”, “*como se fosse uma troca*”). Chamamos a atenção para a recorrência do termo “troca” para classificar a relação entre o Brasil e os países da África, que consideramos guardar discursivamente uma relação de semelhança e de oposição com o termo “cooperação”, que norteia o Programa PEC-G. Nessa “troca” política, a língua assume um papel importante (“*a importância da língua nisso né? que ela também é como se fosse uma relação política*”). Quando se refere à relação do Brasil com os Estados Unidos, ela traça um paralelo com o programa Inglês sem Fronteiras, cujos professores monitores vindos de outros países de língua inglesa também aprenderiam a língua portuguesa, bem como de professores brasileiros que dariam aula de português nesses países. Ambos os exemplos do PEC-G e do Inglês sem Fronteiras corroborariam a tese de que os programas de internacionalização acadêmica incluem um componente linguístico (“*é uma relação política e dentro disso tá o português*”), que estaria a serviço de outros objetivos mais amplos dos países que os integram.

Spolsky (2000) é enfático em dizer que a política linguística nunca se trata exclusivamente da língua(gem), mas se relaciona dinamicamente com outras dimensões da vida

em sociedade, a exemplo da economia, política, cultura, religião etc. No excerto analisado, a professora Celina comenta a imbricação entre o ensino de línguas e os acordos educacionais mais amplos travados entre os países, que por sua vez atendem a objetivos políticos mais amplos.

Expomos a seguir um excerto da entrevista com a professora Karla:

eu acho que *tá a cada dia ganhando mais espaços né? e é muito importante né? é uma língua... que nós percebemos até que vem muitas pessoas que já têm um um aprendizado que já tem uma bagagem da língua... então assim eu acho que é importante... éh... [...] tem muitos que já têm um... um certo conhecimento... principalmente alunos que vêm da Alema::nha... eles já têm um certo conhecimento algumas pessoas também... éh... conhecem né? a muitos brasileiros... tem namorados né? brasileiros... e... acabam tendo um conhecimento da língua né? (Professora Karla, 67-79).*

De maneira semelhante a Celina, a professora Karla também avalia que a língua portuguesa está paulatinamente alcançando uma maior relevância (através do emprego da forma verbal no gerúndio “*tá a cada dia ganhando mais espaços né?*”). Karla se refere à sua percepção como professora do programa de extensão de que muitos estudantes não vêm para aprender a língua do zero, mas já trazem um conhecimento prévio (“bagagem”) na língua, adquirido em seus países de origem, o que demonstraria o alcance da língua. Porém, a colaboradora não atribui esse crescimento a relações políticas ou econômicas, mas aos relacionamentos interpessoais estabelecidos entre os estrangeiros e seus amigos e companheiros brasileiros.

### 6.1.3 Alunos

Já em relação às posições dos alunos, podemos ver as suas crenças a respeito da língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira nos excertos a seguir:

ahn... eu acho que... *nesse mundo não tem muitos muitos países que falam português... ahn... tem aqui no na América do Sul tem só o Brasil... alguns países na África... Europa também... mas acho que é muito importante de conhecer muitas línguas* (Aluna Claire, 84-86).

*pra mim a língua portuguesa não é... pode ser importante mas tem as línguas que podem ser antes dela como o inglês... acho também mandarim... a língua de/da Ásia... mas ela pode ser importante [...] porque é... é uma boa coisa de falar muitas... várias línguas... para... se uma pessoa fala muitas línguas ela pode viajar sem dificuldade* (Aluna Melissa, 146-151).

A aluna Claire pondera sobre a pouca quantidade de países no mundo que falam português, o que seria um argumento que diminuiria a importância de aprender a língua (“nesse

mundo não tem muitos muitos países que falam português”). Porém, ela contrapõe esse argumento inicial por meio do operador “mas” com outro argumento mais geral, que consistiria na importância de conhecer diversos idiomas, não importa a sua origem (“é muito importante conhecer muitas línguas”). Assim, vemos que no discurso da aluna a língua portuguesa aparece sem nenhum destaque especial no que tange aos benefícios que se podem obter com o seu aprendizado. Para ela, a língua portuguesa aparece no mesmo patamar de importância das demais.

Outra aluna, Melissa, também não atribui um destaque especial à língua portuguesa no panorama do mercado de línguas mundial. No excerto acima, ela aparentemente inicia negando a importância da língua (“não é...”), mas modaliza o seu discurso através do verbo “poder”, atribuindo uma possibilidade de ela assumir um papel importante (“mas ela *pode* ser importante”). Porém, a colaboradora pondera que outras línguas possuem uma maior importância, como o inglês e o mandarim (“tem as línguas que podem ser antes dela”). Semelhante à crença cultivada por Claire, Melissa considera que a língua portuguesa é importante pelo fato de o conhecimento de diversas línguas se constituir em um capital por si mesmo, na medida em que elimina possíveis barreiras de comunicação entre os povos (“se uma pessoa fala muitas línguas ela pode viajar sem dificuldade”).

Já o aluno Jones mostra uma visão mais positiva em relação à importância do aprendizado da língua portuguesa:

éh... eu acho que é uma boa língua... uma boa língua... [...] *é uma língua que que uma pessoa deve aprender deve saber...* mesmo que você não está no Brasil ou Portugal ou outros países que falam português... mas é uma língua que... que eu posso dizer que deve ser como o *English* (Aluno Jones, 134-137).

Jones, diferentemente das outras estudantes, avalia positivamente a língua portuguesa através do indicador de avaliação “boa” (“é uma boa língua”). O estudante acredita que a língua portuguesa constitui um capital linguístico desejável para qualquer pessoa. Isso se observa através da utilização do verbo mais característico da modalidade deôntica “deve”, em “é uma língua que que uma pessoa *deve aprender deve saber*”. Essa recomendação se aplica mesmo a quem não esteja residindo em um país em que não seja a língua oficial (“mesmo que você não está no Brasil ou Portugal ou outros países que falam português”). A comparação com a abrangência da língua inglesa se faz explicitamente (“deve ser como o *English*”).

As considerações do colaborador sobre a importância da língua portuguesa no cenário mundial continuam no excerto abaixo:

A2 ah... primeiramente... quando você não tá vivendo num país que fala português mas você fala português *você tem oportunidade como... de trabalhar com... com português com brasileiros...* como lá no meu país quando você fala português você tem muitas oportunidades como de trabalhar com éh... os soldados brasileiros... que fica lá no país... e também na embaixada e também organizações também... internacionais e... uma pessoa com muitas oportunidades  
 Pq lá no Haiti pra quem fala português?  
 A2 sim... mesmo em outro país como lá no no na nos Estados Unidos também na na Europa  
 Pq então você acha que é uma língua importante no mundo?  
 A2 sim... é importante é importante (Aluno Jones, 149-158).

Indagado sobre que benefícios uma pessoa que fala português em um país não lusófono pode ter, Jones elenca oportunidades de trabalhar diretamente com brasileiros (“você tem oportunidade como... de trabalhar com... com português com brasileiros”). O estudante remete-se à situação do seu país de origem, o Haiti, que desde 2004 conta com a presença da força de paz Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (Minustah), comandada pelas Forças Armadas brasileiras<sup>37</sup> com a participação de mais quinze países. Com a permanência das forças de pacificação no país, segundo o aluno, abriram-se mais oportunidades para quem fala português, sejam ligadas ao Exército brasileiro, à Embaixada do Brasil, ou a organizações internacionais. Nesse sentido, verificamos que o aluno considera que há oportunidades para quem fala português em vários países do mundo (como os do continente europeu e os Estados Unidos), afirmando diretamente a importância da língua portuguesa.

## 6.2 CRENÇAS SOBRE O EXAME CELPE-BRAS

De acordo com o nosso segundo objetivo específico de pesquisa, que é analisar as crenças dos agentes sobre o exame Celpe-Bras, nos trechos a seguir, observamos a interpretação dos agentes envolvidos com o ensino do PEC-G a respeito da natureza e do formato desse exame:

---

<sup>37</sup> Mais informações sobre a Minustah: <<http://www.defesa.gov.br/relacoes-internacionais/missoes-de-paz/o-brasil-na-minustah-haiti>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

### 6.2.1 Coordenadora

Perguntamos à coordenadora como funcionavam as aulas para o PEC-G no programa de ensino de PLE analisado. Na resposta, ela comentou sobre o exame Celpe-Bras, que, segundo ela, constitui o parâmetro que norteia o curso voltado para esse grupo.

[...] *nosso foco... principal é... é o Celpe-Bras... então.... que trabalha muito com gêneros... éh... que enfocam a argumentação... então a gente também na na produção na leitura na produção escrita... éh procura enfocar também... éh... esses elementos argumentativos que constam bastante do exame do do do Celpe-Bras né?* (Coordenadora Simone, 226-230).

[...] *tem sido uma prova que é esse certificado de proficiência que... éh enfatiza mais a produção textual.... e éh... a oralidade... mais argumentativo* (Coordenadora Simone, 735-737).

Como era de se esperar, por ser um curso preparatório para o Celpe-Bras, esse exame é categorizado por Simone como o centro da atenção do curso para o PEC-G. A coordenadora aponta que o Celpe-Bras tomam o conceito de gêneros discursivos como um eixo direcionador das atividades, o que nesse ponto se aproxima da própria orientação exposta em documentos oficiais do exame e em textos teóricos elaborados pela Comissão Técnico-Científica, composta por especialistas na área de linguística aplicada.

Na edição mais recente do Manual do Examinando do Celpe-Bras (BRASIL, 2015, p. 18), por exemplo, a noção de gênero aparece como um dos aspectos discursivos a serem avaliados nos textos elaborados na Parte Escrita da prova, ao lado de outros aspectos como interlocutor, enunciador e propósito. Em outro ponto do Manual, afirma-se levar em consideração na avaliação da qualidade dos diferentes textos elaborados pelos examinandos os parâmetros de textualização de diferentes gêneros discursivos, apresentando a adequação da produção do examinando ao gênero proposto como um dos elementos avaliados na Parte Escrita, dentre outros trechos que reafirmam a importância do gênero do discurso na avaliação do exame. Desse modo, verificamos que a visão da coordenadora sobre a necessidade de se trabalhar com o conceito de gêneros textuais nas atividades de ensino em um curso preparatório para o Celpe-Bras se confirma com a análise da importância desse conceito de acordo com o próprio Manual do Examinando.

Ao dar uma maior ênfase ao papel da argumentação no exame, a coordenadora parece indicar que se prioriza o trabalho em torno desse eixo nas atividades de ensino. A versão mais atual do Manual do Examinando indica que uma boa forma de se preparar para o Celpe-Bras é inserir-se em práticas de interação na língua portuguesa, buscando posicionar-se sobre os

assuntos abordados (BRASIL, 2015), o que aponta para a importância da argumentação em sentido amplo para o exame. Na versão anterior do Manual, porém, explicitavam-se os propósitos discursivos contemplados nas tarefas propostas no Celpe-Bras, dentre os quais encontram-se propósitos pertencentes a outras tipologias, figurando o “argumentar” apenas como um deles: “Narrar, relatar, *argumentar*, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar” (BRASIL, 2013, p. 12, grifo nosso).

Constatamos, assim, que, embora se possa dizer de maneira ampla que a argumentação esteja presente de maneira ampla na proposta do Celpe-Bras, não é possível dizer que ele privilegia a argumentação em sentido estrito. Nesse sentido, aparecem também os propósitos tipicamente associados aos gêneros com características tipológicas predominantemente narrativas (narrar, relatar, informar etc.), expositivas (expor) e injuntivas (instruir). Júdice (2014), em uma análise das provas do Celpe-Bras aplicadas no período entre 2003 e 2013, confirma a solicitação em maior número de gêneros textuais com predominância do tipo argumentativo, porém o coloca ao lado de outros tipos mais pedidos como o injuntivo e o expositivo.

Indagada se considera o Celpe-Bras um bom exame, Simone respondeu:

então... nessa versão eu achei que... foi *repetitivo e muito homogêneo*... acho que... *não é ruim*... acho que o *áudio vídeo a entrevista* acho que são... *é elementos positivos* mas acho que *poderia ser de repente mais curto na prova escrita*... ou... ter um um de... uma atividade de interpretação de textos que você respondesse *é* acho que *poderia ser mais diversificado*... *cobrar do aluno outras participações que não só produza um texto argumentativo todo caía sempre nisso né?* então eu acho que... *é*... *poderia ser mais diversificado* mas acho que cumpre *é*... de alguma forma... produzir o texto ou... responder né? participar de uma entrevista oral... *cumpre*... *é*... *o objetivo de verificar o conhecimento da língua do aluno*... porém acho que *outras formas também cumpririam de uma maneira mais diversificada* às vezes até *mais leve* porque eu acho o *exame um pouco*.... *pesado* né? são três horas de prova tem que fazer quatro textos eu acho que *é um pouco*... *um pouco pesado* (Coordenadora Simone, 739-750).

A coordenadora inicialmente refere-se à última edição do Celpe-Bras à época da entrevista, realizada em outubro do ano de 2015, classificando-a como “repetitiva e muito homogênea”. Na sequência, fazendo uma avaliação mais geral sobre o exame como um todo, ela o avalia não a partir de uma afirmação positiva, mas a partir de uma negação (“não é ruim”). Ao longo do seu discurso, percebemos, porém, que a colaboradora enxerga mais pontos negativos que positivos no exame. Embora considere que a utilização de recursos multimídia e interativos seja um elemento positivo do exame (“que o *áudio vídeo a entrevista*

acho que são... éh elementos positivos), a coordenadora contrapõe seguidamente no seu discurso, através dos operadores argumentativos “mas” e “porém”, esse lado positivo a características negativas, como a falta de diversificação da produção textual solicitada aos candidatos (“poderia ser mais diversificado”, “outras formas também cumpririam de maneira mais diversificada”) e o pouco tempo disponível para a sua realização. Essas características levariam à avaliação do exame como longo (“são três horas de prova tem que fazer quatro textos”, “poderia ser [...] mais *curto*”), homogêneo (“poderia ser mais *diversificado*”, “outras formas também cumpririam de uma maneira mais *diversificada*”) e cansativo (“poderia ser [...] até mais *leve*”, “[o exame] é [...] um pouco *pesado*”). Chama a atenção a repetição três vezes do operador “*um pouco* [pesado]” que, segundo Koch (2000, 2011), funciona em uma escala orientada para o sentido de afirmação total. Isto implica que, na escala argumentativa, o discurso da coordenadora aponta para a afirmação de que o exame é sim considerado pesado.

O motivo principal para essa avaliação da coordenadora revela ser também a sua interpretação comentada anteriormente sobre a predominância da argumentação no exame. Assim, Simone considera que seria cobrada do examinando a produção de quatro textos que obedeceriam a um mesmo padrão argumentativo (“poderia [...] cobrar do lado outras participações que não só produza um texto argumentativo”, “sempre caía nisso”).

## 6.2.2 Professoras

As crenças que as professoras carregam sobre o Celpe-Bras podem ser decisivas em suas práticas de planejamento, metodologia e avaliação, dentre outros aspectos da atividade docente. Nos excertos abaixo, a professora Luna é enfática ao afirmar que a sua interpretação do Celpe-Bras é decisiva nas suas atividades docentes para o PEC-G:

*a gente pede muita interpretação de texto... a gente pede muito assim éh... reflexão so/argumentação... essas coisas são MUIto importantes INclusive para o Celpe-Bras também... principalmente né?.. tanto para o Celpe-Bras quanto para o resto da graduação (Professora Luna, 175-178).*

*quando eles estiverem mais avançados a disciplina de gramática será substituída por... ahn... oratória e argumentação [...] que... basicamente é... como falar em ambientes profissionais... apresentar seminários... apresentar artigos essas coisas [...] oratória argumentação essas coisas (Professora Luna, 392-398).*

A professora Luna assume uma voz coletiva que envolve todo o grupo de professoras do programa de ensino (“a gente”) ao caracterizar como um elemento central das aulas para o PEC-G o trabalho com a interpretação de texto, uma vez que elas não só “pedem”, como

também “pedem *muito*” (com um advérbio de intensidade) atividades em torno desse eixo. Alinhado com o discurso da coordenadora, Luna considera que ao trabalho com a argumentação é dado um lugar de destaque no curso preparatório do PEC-G em virtude do que seria cobrado pelo Celpe-Bras (“a gente pede muito [...] argumentação”).

Discursivamente, essa relação causal entre trabalho com interpretação de texto e com argumentação é marcada duas vezes no primeiro excerto, através do uso de “inclusive” e “principalmente”. Segundo Koch (2000, 2011), o operador “inclusive” funciona como um marcador do argumento mais forte em uma escala argumentativa, introduzindo este argumento de maneira sub-reptícia, quase imperceptível, mas sendo, de fato, o argumento mais decisivo para alguma conclusão. A relevância do Celpe-Bras para essas atividades é intensificada pela utilização posterior do advérbio “principalmente”, que lança o foco de atenção do interlocutor para o elemento a que se refere. A preparação para a continuidade dos estudos no ensino superior também aparece como um motivo para a maior atenção à interpretação e à argumentação, mas, embora sejam utilizados elementos de comparação de igualdade (“tanto...quanto”), na verdade textualmente ela não se estabelece. Segundo Koch (2000), a utilização argumentativa dos elementos de comparação de igualdade geralmente, no plano do discurso, é mais favorável para um elemento do que para o outro. Assim, novamente o Celpe-Bras ganha um maior destaque em relação à graduação.

O entendimento do Celpe-Bras como um exame que envolve primordialmente a argumentação aparece na proposta de substituição da disciplina de Gramática por uma de “Oratória e Argumentação”, que, de acordo com a descrição fornecida pela professora, consistiria em um espaço para a inserção dos alunos em atividades de linguagem mais voltadas para o contexto profissional (“como falar em ambientes profissionais”) e acadêmico (“apresentar seminários”, “apresentar artigos”). Constatamos também uma interpretação de oratória (argumentação com vistas a persuadir um grande público) como oralidade, na medida em que todos os exemplos fornecidos pela colaboradora abarcam gêneros orais não necessariamente argumentativos no sentido estrito.

A seguir, Luna faz uma avaliação mais geral sobre o exame Celpe-Bras:

eu acho... eu só acho que é *rápido demais* [...] porque... pra ser bem sincera... o INEP é muito mais... mhm... deixa eu ver a palavra... ahn ((risos)) o *INEP deixa muito deixa muito passar no ENEM por exemplo que é um exame pra língua materna do que no Celpe-Bras*... no Celpe-Bras são QUATRO textos que eles precisam fazer em três horas... o ENEM... éh... são... cento e oitenta questões *mas* pra fazer em dois dias e você tem não sei quantas horas pra fazer as questões... e a redação? a redação do... do... ENEM é uma coisa ridícula... a pessoa escreve qualquer merda lá e tira ((risos)) [...] e tira... uma nota relativamente boa... sabe? e o Celpe-Bras eu acho... eu *acho* que

*eles exigem MUito mais português dos estrangeiros do que de quem já fala a língua materna... eu acho (Professora Luna, 703-713).*

A professora avalia o exame como “rígido demais”, um adjetivo intensificado, e, para justificar a sua crença, traça um paralelo com outro exame de grande relevância para o ingresso no ensino superior brasileiro, o ENEM. Segundo a professora Luna, o INEP seria bem mais lenitivo com a avaliação da produção textual realizada pelos examinandos do ENEM, desde a concepção da proposta de produção textual (tida como “rídícula”), passando pelo tempo disponível para a realização da prova até a avaliação. Há uma atribuição de autoria de ambos o ENEM e o Celpe-Bras à instituição do INEP, obscurecendo a agência de elaboradores e avaliadores distintos responsáveis pela concepção teórica, pela elaboração de critérios e pelo acompanhamento das ações práticas de cada avaliação.

A entrevistada também se refere ao tempo, considerado reduzido, como um dos fatores negativos do Celpe-Bras (“no Celpe-Bras são QUATRO textos que eles precisam fazer em três horas... o ENEM... éh... são... cento e oitenta questões mas pra fazer em dois dias e você tem não sei quantas horas pra fazer as questões”). Essa orientação argumentativa de considerar o primeiro exame como mais exigente em termos de tempo do que o ENEM é marcada pelo emprego do operador “mas” para contrapor a ambos. Enquanto a colaboradora pondera que o número de questões do ENEM é grande, o argumento que vem depois do “mas” é o que predomina, isto é, que elas são divididas em dois dias e haveria mais horas para serem feitas, o que não aconteceria no Celpe-Bras. Todas essas considerações sobre uma suposta maior rigidez nos critérios de avaliação das produções no Celpe-Bras e o tempo reduzido para a elaboração de textos pelos examinandos levam à professora a acreditar que há uma exigência maior da avaliação de proficiência para estrangeiros do que para estudantes brasileiros para quem o português é considerado a língua materna, (“acho que eles exigem MUito mais português dos estrangeiros do que de quem já fala a língua materna”). De acordo com a orientação argumentativa observada ao longo do discurso da colaboradora, é possível afirmarmos que, segundo ela, essa maior exigência seria um contrassenso.

Nos próximos excertos, a professora Celina expressa seu entendimento sobre os aspectos avaliados pelo Celpe-Bras:

*eles cobram mais éh... geralmente nas provas escritas eles criam uma situação pra você usar a língua... né? eles não têm muito assim... ah:: coisas gramaticais vai avaliar o seu conhecimento gramatical da língua mas como você utiliza a língua naquela situação... e geralmente eles trabalham com gêneros... sempre no texto ele vai dizer qual é o gênero ele vai dizer ah é uma você vai escrever uma carta... você vai escrever um texto informativo pra ser publicado não sei aonde... e geralmente é*

assim... e eu acho isso bom porque eles de/é uma forma de avaliar o texto como um todo... né? e eles e na... na... prova... ((clique)) também a sua capacidade de ouvir né? compreender bem as coisas na na nos vídeos e nas... gravações... eles também repetem acho isso muito interessante que eles repetem o áudio... repetem o vídeo então é pra você *eles não querem assim avaliar você de todo jeito* eles querem [...] que você realmente escute (Professora Celina, 561-572).

eu acho que *o que ele poderia melhorar seria o tempo* porque os alunos geralmente reclamam muito... porque são quatro textos na prova escrita mesmo são quatro textos e pouco tempo pra eles fazerem... acho que poderia melhorar nisso... *mas isso de produzir o texto... da de pedir pra eles falarem* acho que *é uma forma muito boa de avaliar...* [...] os elementos da prova oral também... são *temas diversos... coisas atuais* também... fáceis de eles falarem (Professora Celina, 578-583).

A professora Celina apresenta uma visão bastante positiva sobre o exame, aproximando-se textualmente das orientações contidas no Manual do Examinando do Celpe-Bras. Assim, ela explica que se trata de um exame que busca avaliar mais o uso da língua em diversas situações (“geralmente nas provas escritas eles criam uma situação pra você usar a língua”) do que propriamente o conhecimento das estruturas gramaticais (“eles não têm muito assim... ah:: coisas gramaticais vai avaliar o seu conhecimento gramatical da língua mas como você utiliza a língua naquela situação”), mencionando também a utilização de gêneros textuais (“geralmente eles trabalham com gêneros”) nas tarefas propostas.

A avaliação geral realizada por Celina a respeito do Celpe-Bras é bastante positiva (“acho isso bom porque eles de/é uma forma de avaliar o texto como um todo”, “é uma forma muito boa de avaliar”), revelando uma adesão aos pressupostos teóricos e ao formato do exame. Ela considera como elementos positivos a simulação de situações do dia a dia que envolvam a língua(gem), o trabalho com gêneros, a possibilidade de re-exibição dos recursos multimídia (vídeo e áudio) para favorecer a compreensão do examinando, a solicitação de produções textuais, a realização de entrevistas, a utilização de temas diversos e atuais. Segundo ela, a atenção a esses aspectos revelaria um cuidado com a adequação da avaliação (“eles não querem assim avaliar você de todo jeito”).

A única crítica que a colaboradora tece ao exame se refere a um aspecto mais pragmático da prova, já mencionado pelas colaboradoras anteriores, que seria a relação entre a proposta de produção de uma quantidade de textos considerada grande (quatro) para um tempo considerado reduzido (três horas).

Por fim, vejamos as crenças da professora Karla sobre o Celpe-Bras:

eu penso muito assim que *esse exame ele é um pouco difícil* pra essas pessoas... por exemplo na parte da manhã eles têm três horas pra fazerem quatro textos... então eu acho por exemplo na *questão do tempo eu penso que poderia aumentar mais esse tempo* porque pra um falante de português já é difícil você escrever quatro bons textos

em três horas imagine para um estrangeiro [...] de qualquer forma *eu acho que precisa sim melhorar... melhorar muito* ver ver algumas questões (Professora Karla, 478-485).

*sim é um bom exame... é preparado por pessoas que são capacitadas... mas éh... como eu falei né? tem algumas coisas que poderiam ser melhoradas... essa questão do tempo né?* (Professora Karla, 499-500).

A avaliação da colaboradora sobre o exame inicialmente lhe atribui uma suposta dificuldade (“esse exame ele é *um pouco difícil*”). Trazemos novamente a explanação de Koch (2000, 2011) a respeito da utilização argumentativa do operador “um pouco” representa um quantificador que aponta para uma escala argumentativa direcionada para a afirmação total (diferente de “pouco”, que apontaria para a negação total). Em seguida, Karla alega que o exame “precisa sim melhorar”, com o verbo “precisar” indicando uma modalidade deôntica e, no segundo excerto, emprega o verbo “poder” (“algumas coisas poderiam ser melhoradas”) indicando uma modalidade epistêmica. Porém, ela não chega a levantar nenhum aspecto teórico ou metodológico referente ao exame como pontos negativos, e apenas menciona a questão do tempo, que nesta pesquisa foi tido unanimemente pelas professoras e pela coordenadora como reduzido, colaboraria para a suposta dificuldade do exame. No excerto seguinte, Karla reavalia o exame como “bom”, uma vez que seria preparado por pessoas capacitadas, isto é, especialistas em linguística.

### 6.2.3 Alunos

Já quanto aos alunos do PEC-G, eles manifestam as crenças a respeito do exame Celpe-Bras nos excertos a seguir.

*acho que sim... acho que é um bom exame porque... ahn... (tsc) é um... exame que... pode pode mostrar uma pessoa que alguém tem conhecimento sobre a língua portuguesa... e... isso... porque você tem que falar mas também escrever... as coisas assim* (Aluna Claire, 172-174).

Claire avalia positivamente o exame, através do índice de avaliação “bom”, por entender que ele cumpre o papel de avaliar a proficiência de alguém na língua portuguesa com precisão, uma vez que avalia tanto a parte oral quanto a parte escrita. Essa posição se alinha às posições da coordenadora e da professora Celina, que também acreditam que o Celpe-Bras cumpre o papel de verificar a proficiência na língua portuguesa. Em outro trecho, a aluna pondera sobre a importância que o exame assume na vida dela:

ahn... o Celpe-Bras... na minha vida... ahn... agora tem um *papel muito grande na minha vida* porque... éh... é a *única coisa* que pode... (tsc) ahn... se eu passo a prova se eu passo a prova eu passo a prova... eu sei que vou fazer medicina aqui... então eu sou... eu estou... *estudando muito muito muito pra passar*... e isso.... então.... esses dias *eu só penso* ((risos)) *sobre Celpe-Bras Celpe-Bras Celpe-Bras* (Aluna Claire, 266-270).

Vemos, a partir do discurso da aluna, que o Celpe-Bras ocupa um lugar central em sua vida, tendo um “papel muito grande” e sendo a “única coisa” que está entre ela e o sonho de cursar Medicina. A ênfase na intensidade do estudo e do foco no Celpe-Bras também se manifesta pela repetição do intensificador “muito” em “estudando muito muito muito pra passar”, do advérbio de exclusão “só”, e da repetição do próprio nome “Celpe-Bras” para indicar a intensidade.

A seguir, outra aluna também se manifesta sobre a importância do exame para ela:

o Celpe-Bras vai me permitir de continuar meu curso de português... como eu disse antes é um segundo como se éh... *um segundo passaporte*... sem isso não posso ficar... vou ficar aqui para fazer o quê? *é como se eu perdeu tudo de minha vida... sem o Celpe-Bras eu perdi tudo*... porque os meus pais gastam muito dinheiro para vir aqui e ele/eles têm confiança em mim... não posso... fazer isso... *eu tenho que conseguir passar* (Aluna Melissa, 266-270).

No excerto, a aluna Melissa ressalta a importância do Celpe-Bras em sua vida a partir de uma metáfora: “segundo passaporte”. Como o passaporte é um documento cuja função é de permitir o livre trânsito de cidadãos entre diversos países do mundo, podemos perceber que, para a colaboradora, o exame adquire o poder de derrubar barreiras entre ela e seu objetivo (cursar a graduação em uma IES brasileira). Assim, obter a certificação no Celpe-Bras associa-se à ideia de mobilidade, de eliminação de fronteiras entre uma situação atual e uma situação posterior desejada (a continuidade dos estudos para a formação profissional).

Melissa acrescenta que uma possível não certificação significaria para ela uma perda de perspectivas de vida (“é como se eu perdeu *tudo* de minha vida... sem o Celpe-Bras eu perdi *tudo*”). Isso porque, segundo ela, a sua formação no Brasil constitui em um investimento de dinheiro e de confiança por parte da família, o que aumentaria a cobrança que a aluna exerce sobre si mesma. Isto pode ser percebido através dos trechos: i) “não posso fazer isso [não passar]”, que caracteriza a negação de um possível fracasso no exame; e ii) “eu tenho que conseguir passar”, o qual, pela utilização do verbo na modalidade deôntica “tenho que”, transmite a ideia de dever e obrigação de obter um bom resultado no exame, de acordo com o discurso da colaboradora.

Na sequência, ela demonstra que permeia a sua visão suposta existência de possíveis falhas do exame Celpe-Bras na avaliação de proficiência:

*acho que uma pessoa que não consegue passar no Celpe-Bras não significa que a pessoa não fala português... é um exame... muitas coisas podem acontecer... não sabe/uma pessoa pode ser bom em português mas não passar na... não conseguir passar na prova... isso não significa que ela não pode... tem africanos que falam muito bem português mas eles não conseguem passar na prova do Celpe-Bras... o africano que me ajudou quando eu cheguei aqui ele não conseguiu passar mas ele fala o português muito bem... muito bem... e fala e escreve muito bem (Aluna Melissa, 200-206).*

Qualquer exame de proficiência pode ser contestado quanto à sua capacidade para oferecer uma descrição adequada do conhecimento/comportamento linguístico dos examinandos. No caso do Celpe-Bras, os construtos que baseiam o exame apontam para uma avaliação mais qualitativa do comportamento linguístico, de maneira direta, em situações propostas que se aproximam de situações cotidianas em que se faz necessária a utilização da língua. Porém, a aluna Melissa se revela descrente da capacidade de o Celpe-Bras avaliar a proficiência dos examinandos de maneira aproximada, uma vez que os resultados do exame poderiam não traduzir precisamente a competência linguística/comunicativa na língua portuguesa (“uma pessoa que não consegue passar no Celpe-Bras não significa que a pessoa não fala português”). A colaboradora argumenta que os resultados de um exame podem sofrer a interferência de outros fatores não previstos (“é um exame... muitas coisas podem acontecer”), que não necessariamente são levados em consideração na aferição de resultados. Para tanto, ela reforça seu argumento através da exemplificação com base em estudantes conhecidos que não obtiveram um bom resultado no Celpe-Bras, a despeito de, de acordo com a sua percepção, possuírem um bom desempenho na língua portuguesa.

Por fim, questionado sobre se consideraria o Celpe-Bras como um bom exame, o aluno Jones responde:

*sim... sim... mas só que... e... como fazer textos... você é diretor de uma empresa... não é coisa fácil mesmo na na minha língua ((risos)) não é uma coisa fácil mas... como é para... éh... é para... é para ver como uma pessoa... como éh... chegar a dominar a língua acho que é é é é é uma boa forma éh que... falar uma língua não é só dizer bom dia como você está tem que pensar... dar seu ponto de vista sobre algum assunto... é assim... acho que é uma forma... que vai bem (Aluno Jones, 238-239).*

A avaliação do estudante sobre a prova é positiva (“é uma boa forma”, “é uma forma... que vai bem”), na medida em que Jones considera que a visão de proficiência na língua que embasa o Celpe-Bras corresponde a uma boa forma de avaliação, que implica não só a

replicação de frases formulaicas (“bom dia”, como você está”), mas o posicionamento do examinando sobre o mundo e a sociedade que o cercam. O colaborador também toca em uma questão que constitui um foco de discussão sobre a especificidade dos gêneros, dos propósitos e dos papéis sociais solicitados no exame a um público amplo. Esse aspecto foi pontuado como merecedor de atenção pelos elaboradores do Celpe-Bras por Júdice (2014), que em uma análise retrospectiva dos textos solicitados no exame entre 2003 e 2013, encontrou como muito frequente a produção de gêneros especializados (por exemplo, publicidade, editorial, texto de jornal escolar, proposta de portal de internet etc.). A autora coloca que a solicitação de gêneros dessa natureza aumenta o estresse dos examinandos, por não serem acostumados a produzi-los, ao mesmo tempo em que oferece problemas quanto à definição de parâmetros de avaliação, uma vez que os avaliadores também não são especialistas em sua produção.

### 6.3 RELAÇÃO ENTRE O MECANISMO DO CELPE-BRAS E A COORDENAÇÃO, O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE PLE PARA O PEC-G

Nesta seção, adentramos no terceiro objetivo da pesquisa, que é investigar de que forma o Celpe-Bras afeta a coordenação, o ensino e a aprendizagem de PLE para o PEC-G. Para tanto, procederemos à análise do que os agentes de cada camada de interpretação da política linguística representada pelo Celpe-Bras relatam sobre essa relação entre exame e suas práticas.

#### 6.3.1 Celpe-Bras e coordenação

Questionada sobre se haveria algum critério de seleção para as professoras encarregadas de ministrar aulas para o PEC-G, a coordenadora comenta:

*olha normalmente... éh... é melhor já ter éh... já ter passado como professora do nível pra depois ser do PEC-G porque como o nível tem menos gente tem menos alunos... nível é RAro uma turma de nível ter mais que dez alunos... então são menos alunos e... esses alunos também estão menos pressioNados porque eles não têm NEcessariamente que passar pelo exame eles JÁ estão aqui em intercâmbio eles JÁ estão aqui porque vão morar então... é uma outra relação com com o curso é uma coisa... também a carga horária é menor né? o o curso são quatro horas por semana... e o PEC-G são VINte ((risos)) já... uma diferença muito grande... então éh... a gente procura evitar colocar uma pessoa que acabou de chegar no XXX<sup>38</sup> pra dar aula no PEC-G mais por isso assim por ter esse número de alunos em sala de aula... e também essa essa essa preSSÃO que eles vivem e que acaba de alguma forma... mudando um pouco... o caRÁter do curso né? fica um pouco mais tenso talvez assim ou... né? é talvez acho que um pouco isso assim eu sinto uma tenSÃO éh... em relação ao PEC-*

<sup>38</sup> Programa de ensino de PLE na universidade.

*G assim... lá... as meninas quase não falam dos níveis mas do PEC-G ((risos)) elas elas sempre falam sempre estão éh... né? [...] por um lado satisfeitas mas assim sempre preocupadas né? uma coisa assim que... envolve muito o o XXX<sup>39</sup>... eu acho assim [...] eu acho que o o convênio com o PEC-G atualmente ele é.... ele pauta muito o XXX<sup>40</sup> (Coordenadora Simone, 239-252).*

A coordenadora confirma que há o estabelecimento de um critério de seleção, dada a percepção de especificidades no ensino de PLE para o PEC-G: i) a maior quantidade de alunos da turma (em torno de vinte anualmente, no programa analisado) em relação às demais turmas regulares (chamadas de “níveis” pelos agentes do curso); ii) a maior carga horária, uma vez que em média os níveis no programa possuem 60h/aula durante cerca de quatro meses, e a turma de PEC-G abrange, em média, 500h/aula durante oito meses); iii) a presença do Celpe-Bras no horizonte dos alunos do PEC-G, o que aumentaria a carga de estresse que permeia o curso, traduzida em termos de “pressão” e “tensão” (“esses alunos [dos níveis] também estão menos pressionados porque eles não têm Necessariamente que passar pelo exame”, “essa pressão que eles vivem e que acaba de alguma forma... mudando um pouco... o caráter do curso né? fica um pouco mais tenso talvez”, “eu sinto uma tensão éh... em relação ao PEC-G”). Dadas essas características, Simone aponta que se privilegiam aqueles professores que tenham mais experiência prévia com outras turmas do programa antes de participarem das aulas para o PEC-G, uma vez que os fatores apontados aumentam a dificuldade de inserção do docente nesse contexto.

Segundo a coordenadora, o poder do Celpe-Bras na definição dos rumos acadêmicos e profissionais desses alunos acaba criando um ciclo de pressões no contexto analisado: i) os alunos do PEC-G são “pressionados” para passar no exame; ii) as professoras são pressionadas pelos alunos para adequar o curso às suas solicitações, o que as deixa ao mesmo tempo “satisfeitas”, “mas” (e esse operador indica a orientação argumentativa do enunciado da coordenadora) “sempre preocupadas” (ressalta-se aqui a perenidade dessa preocupação através da repetição do advérbio de tempo “sempre” em “sempre falam [do PEC-G] e “sempre estão [...] sempre preocupadas”); iii) a coordenadora acolhe as manifestações de preocupação das professoras e avalia que o curso fica “um pouco mais tenso” em relação às demais turmas, corroborando essa impressão em “eu sinto uma tensão em relação ao PEC-G”.

A importância do PEC-G para o programa analisado também aparece no discurso da coordenadora quando diz que o convênio “envolve muito” e “pauta muito” o programa (utilizando em ambos os casos o advérbio intensificador “muito” para enfatizar essa relação).

---

<sup>39</sup> Idem.

<sup>40</sup> Idem.

Embora esse envolvimento também possa ser atribuído ao fato de que quase metade dos alunos do programa de ensino são conveniados ao PEC-G, como visto na descrição do contexto de pesquisa presente no capítulo metodológico, a angústia também se deve ao contexto de preparação intensiva para que os alunos do PEC-G cumpram a exigência de certificação no Celpe-Bras, o que envolve não só os alunos, mas todos os agentes nesse contexto.

O potencial disruptivo ocasionado pelo fato de o Celpe-Bras funcionar como mecanismo de política linguística do Estado brasileiro para o PEC-G emergiu de maneira acentuada quando os agentes relataram uma situação de conflito que suscitou mudanças na própria organização e no caráter do curso analisado. A situação refere-se aos efeitos provocados pelo índice de reprovação dos alunos do PEC-G na edição do Celpe-Bras de 2015.2, tido como alto. A coordenadora assim expõe a situação:

historicamente a XXX aprova... em média oitenta por cento mas certamente mais de setenta por cento sempre... éh... dos alunos no Celpe-Bras... mas no no na prova do ano passado... houve uma *QUeda* no... de aprovação... *no índice de aprovação...* que foi geral... éh no Brasil.... no PEC-G de todo o Brasil de todas as universidades não só na Universidade Federal XXX [...] o MEC e o Ministério de Relações Exteriores... os órgãos responsáveis pelo programa PEC-G como um todo... acharam... éh... que existia algum motivo que não o dos cursos porque não foi só aqui na XXX<sup>41</sup> [...] decidiram *dar mais uma chance* pra esses alunos... que tinham sido reprovados né? permitir que eles fizessem... éh... mais uma prova que eles passassem por uma de novo né? que eles fizessem mais um exame do do Celpe-Bras (Coordenadora Simone, 360-382).

No excerto, observa-se que o referido índice de reprovação no exame levou a uma decisão atípica dos órgãos governamentais responsáveis pelo PEC-G, o INEP/MEC e o MRE, uma vez que demandou a revogação temporária de uma das regras centrais do Programa, a saber, a que restringe a uma única vez o número de tentativas a que os estudantes podem se submeter ao Celpe-Bras para posterior ingresso em uma IES brasileira, sendo vinculados ao PEC-G. Além disso, levou à associação de alunos conveniados ao PEC-G na universidade analisada a solicitarem uma reunião com diversos agentes envolvidos com o PEC-G, dentre eles, a coordenadora e as professoras do programa de ensino de PLE.

A reunião é introduzida da seguinte maneira pela coordenadora:

então eles resolveram fazer uma uma *reunião* pra tentar éh... entender o que que estava acontecendo e ver... éh... em que que a gente podia *ajudar* né? o XXX<sup>42</sup> em que que o XXX<sup>43</sup> podia ajudar o que que a gente né? pra *pra esclarecer* mas pra pra esclarecimentos e tentar... *chegar a alguns acordos* (Coordenadora Simone, 430-434).

<sup>41</sup> Programa de ensino de PLE na universidade.

<sup>42</sup> Idem.

<sup>43</sup> Idem.

Observamos que a coordenadora utiliza um léxico baseado em verbos associados à ideia de negociação, como “ajudar”, “esclarecer”, “chegar a acordos” para caracterizar o fim a que se destinava a reunião. A pressão dos alunos exercida diretamente na coordenação manifesta-se através da pauta propositiva dessa reunião:

*as reivindicações éh principais... que eles queriam ter um curso... éh pré/ preparatório pra pra fazer essa segunda chance.... que eles queriam... fazer a prova aqui e não no Rio Grande do Sul ou em Brasília ou em Manaus... que eles queriam sentiam falta de um programa de curso do PEC... que tivesse ou um livro ou que no primeiro dia chegasse e dissesse “olha como que vai ser” que que fosse informado pra eles assim... que eles ficavam meio... achavam que é que a sensação que dava é que era meio solto que cada dia chegava e falava uma coisa e éh... que ah que não preparava aula que era meio solto (Coordenadora Simone, 619-626).*

Notamos, a partir desse excerto, que os alunos do PEC-G fizeram “reivindicações” na reunião. Isso demonstra que os alunos passam a avaliar o curso a partir dos resultados que obtiveram no exame, declarando que “sentiam falta de um programa de curso do PEC”, solicitando “que tivesse ou um livro ou que no primeiro dia chegasse e dissesse ‘olha como que vai ser’”, sumarizando a avaliação do curso através da qualificação como “meio solto”. Por essa razão, os alunos demandaram os seguintes pontos: i) a oferta de um curso preparatório para auxiliá-los na segunda chance de fazer a prova; ii) a transferência de localidade do Posto Aplicador do Celpe-Bras para aqueles que só haviam conseguido se matricular em cidades distantes; e iii) a adoção de um livro didático; iv) a necessidade de um programa de curso.

Como forma de ilustrar o caráter de mecanismo de política linguística do Celpe-Bras nesse contexto, elencamos abaixo alguns excertos da coordenadora que traduzem a desestabilização provocada a partir do índice de não certificação no exame e da reunião que se sucedeu à divulgação desses resultados:

*alguns deles [dos alunos] começaram a culpar um pouco... éh... as meninas as professoras dizer que “ah porque as professoras eram inexperientes” [...] que elas não tinham muito controle de sala que elas eram inexperientes... mas só que isso teve uma um impacto muito negativo pra elas porque... éh... elas ficaram... começaram a ficar inseguras... então assim quando a gente foi pra reunião... elas já foram muito em clima de guerra assim “ah vocês estão falando mal da gente... vocês estão falando que a gente não sabe dar aula” e... o clima ficou muito tenso (Coordenadora Simone, 437-445).*

*as meninas estavam na reunião e elas começaram a ficar ansiosas... e a e a Celina tinha que... tinha que ir pra aula ela ia ter aula à noite... e ela começou a dizer “não... então fala logo... porque vocês só estão enrolando e eu quero que diga logo... éh... por que o que que é que a gente fez de errado?” [...] o fato é que ficou uma... gerou um um meio que uma confusão assim uma coisa meio... éh... um imbróglio assim um... uma tensão... e depois... alguns CLARo quiseram culpar... éh não culpar... responsabilizar assim... as aulas éh algumas coisas das aulas pela pela reprovação*

deles... mas aí a gente disse que tinha também uma questão da presença... de estudar em casa... porque assim são muitos fatores que envolve né? não só a qualidade éh... do curso (Coordenadora Simone, 455-477).

Nos relatos da coordenadora, observamos a recorrência de um campo semântico relacionado ao conflito: “clima de guerra”, “clima muito tenso”, “imbróglio”, “confusão” e “tensão”. Perpassa pelo relato a procura por um bode expiatório para a reprovação no exame. Simone afirma que os alunos “quiseram *culpar... éh não culpar... responsabilizar* as aulas”, em uma estratégia discursiva de amenizar a ideia de “culpa” através da ideia da “responsabilidade”, que é reforçada pela substituição do suposto agente responsável (as professoras) pelo produto (as aulas). Além disso, a coordenadora também estende a responsabilidade pelos resultados aos alunos, alegando a assiduidade às aulas e o estudo em casa como fatores que deveriam ser levados em conta para a reprovação na referida edição do Celpe-Bras.

Ainda, no relato de Simone, ela apresenta a forma como os alunos avaliaram as professoras, logo após o recebimento dos resultados do Celpe-Bras. Chama a atenção a maneira com que os alunos qualificam as professoras: como “imaturas”, “inexperientes”, “não tinham muito controle de sala”. Constatamos, assim, os efeitos da reprovação no Celpe-Bras na própria identidade atribuída às professoras pelos alunos, o que se transforma em fonte de sofrimento para elas e em um conflito maior entre a coordenação e as docentes, conforme vemos no excerto a seguir:

*elas ficaram achando que eu desconfiei delas e... ficaram frustradas... ficaram inseguras sobretudo éh... muito magoadas assim... e agora isso está se refletindo agora eu acho que eu devagar está começan::do a passar... mas porque elas ficaram com muito medo que porque como a turma desse PEC novo já tinha chegado... então elas ficaram com muito medo que isso se refletisse... que o PEC novo então fosse ter esse comportamento reivindicativo agressivo desconfiado que... o PEC antigo... os reprovados do PEC antigo e mesmo assim alGUNS reprovados do PEC antigo estavam tendo (Coordenadora Simone, 542-549).*

As consequências da reprovação de um número de alunos maior que o esperado no Celpe-Bras traduziram-se pelo sentimento generalizado das professoras de que tanto a coordenação quanto os alunos desconfiavam delas e da sua própria capacidade de desempenhar o trabalho docente, o que gerou frustração (“ficaram frustradas”), insegurança (“inseguras”), mágoa (“muito magoadas”) e medo (“muito medo”) de que tal “comportamento reivindicativo agressivo desconfiado” (interessa também a recategorização sequencial do comportamento dos alunos reprovados) pudesse se repetir na turma seguinte do PEC-G.

Nesse sentido, assinalamos a característica que o exame assume no contexto investigado, uma vez que não se trata apenas de um teste com um potencial de efeito retroativo

nas práticas em sala de aula ou fora dela, mas também gera repercussões na própria identidade dos agentes envolvidos, nesse caso, as professoras, que passam a reavaliar não só o seu desempenho como docentes, mas também a sua própria condição de desempenhá-lo.

A coordenadora Simone então pondera sobre as possíveis causas que levaram aos estudantes do PEC-G a reagirem de tal maneira após o recebimento dos resultados do Celpe-Bras:

essa coisa de criticar o curso... acho que era muito mais um *desespero*... do que uma uma realidade assim eu acho que eles estavam simplesmente eles estavam *desesperados* porque *eles não querem voltar* e... [...] deve ser uma situação no país deles muito complicada assim... e também eu acho que tem uma cultura... éh... do *orgulho* da *honra* maior que a nossa... então isso é uma *decepção*... teve um deles que veio pra mim e falou “professora nem contei pra minha família que eu reprovei eu não tive *coRAgem* de falar” (Coordenadora Simone, 559-568).

O comportamento contestador dos alunos é atribuído pela coordenadora ao desespero (“eles estavam desesperados”) em relação aos resultados no exame, que significariam a necessidade de retornar aos seus países de origem (“eles não querem voltar”). Ela aponta a existência de um sentimento de vergonha entre os reprovados que, segundo a entrevistada, seria também fruto de uma cultura de “orgulho” e de “honra”, que se manifesta pelo medo de se tornar uma “decepção” para a família, chegando até mesmo em alguns casos a ocultar dela o fracasso no exame (“eu não tive coragem de falar”). Observamos, a partir desse relato, que não só os professores, mas também os alunos são afetados em suas identidades a partir do resultado alcançado no exame.

eu acho que *tudo foi psicológico* assim pra falar a verdade ((risos)) acho que foi muito mais uma coisa... uma *ansiedade*... um um *movimento* assim... uma *efervescência*... uma um *caos passional* do que [...] eu acho que foi essa que foi... essa que foi a questão foi um *surto* assim ((imita grito)) *todo mundo surtou*... e foi *difícil* mas depois agora... agora *depois de passar a prova* tal que está... um pouco antes de passar a prova elas já estavam *mais calmas* eu percebo agora que elas já estão já estão *se acalmando* assim em relação em relação a isso assim... ainda eu acho que *ainda é forte* né? (Coordenadora Simone, 576-584).

Por fim, verificamos que o evento da reunião sobre os resultados obtidos no exame Celpe-Bras pelos alunos do PEC-G é categorizado pela coordenadora como “tudo foi psicológico” e sequencialmente recategorizado como “ansiedade”, “movimento”, “efervescência” e “caos passional”. Também foi interpretado como um surto (“um surto” e “todo mundo surtou”, além da imitação de um grito) e como “difícil” pela coordenadora. A permissão para os alunos submeterem-se à outra prova do Celpe-Bras surge como um

apaziguador dos ânimos, na medida em que as professoras foram ficando “mais calmas”, “se acalmando”, muito embora os efeitos ainda se faziam sentir até o momento da produção do discurso (“ainda é forte”).

De maneira geral, na coordenação, as consequências do exame Celpe-Bras se manifestam principalmente a partir de uma mudança na postura da coordenadora em relação à turma do PEC-G:

éh... então... ele que é o presidente da associação eu estou... sempre... procuro sempre per/conversar com ele... dizer que *a gente está disposto* né? também eu sem/eu *dou umas passadinhas lá na aula do PEC*... sempre que eu encontro eles [...] *eu quero ficar perto* e quero que eles se sintam à vontade pra poder... dizer se caso haja algum problema né? se eles tiverem achando... alguma dificuldade ou né? algum problema no curso *que eles tenham a liberdade de me dizer* [...] eu estou procurando ficar muito... *nunca fui em nenhuma aula de nível... não conheço nenhum aluno do nível mas o PEC eu estou procurando ficar muito perto* (Coordenadora Simone, 680-689).

Vemos que a coordenadora utiliza a voz coletiva “a gente” ao indicar a disposição de estabelecer um diálogo mais direto com os alunos do PEC-G. Considerando sua posição social no domínio analisado, pode-se inferir que ela com isso procura falar não só por si mesma, mas também pelas professoras e pelo programa de ensino como um todo. Porém, quando se refere à atribuição adquirida de manutenção da boa convivência e da supervisão de qualquer movimento de insatisfação dos alunos ela assume a responsabilidade de maneira individual (“[eu] dou umas passadinhas lá na aula do PEC”, “eu quero ficar perto”, “que eles tenham a liberdade de me dizer”, “[eu] estou procurando ficar... ficar perto do PEC”). Diferencia-se, assim, a gestão da turma do PEC-G em relação às outras turmas, desencadeada pelos efeitos provocados pelo exame Celpe-Bras especificamente para esse convênio (“nunca fui em nenhuma aula de nível... não conheço nenhum aluno do nível mas o PEC eu estou procurando ficar muito perto”).

### 6.3.2 Celpe-Bras e ensino

Em relação às professoras, perguntamos inicialmente se haveria alguma diferença entre as aulas que se dão para a turma do PEC-G e as demais turmas do programa, ao que elas responderam:

ahn... acho que *a diferença mais gritante é a motivação*... que o... assim o PEC-G tem uma *motivação*... mas *eles não têm necessariamente uma motivação para aprender português... eles têm uma motivação de apren/de passar no Celpe-Bras*... e essa *motivação* deles também... eles... *muitos dos alunos do PEC-G não percebem que o*

*português vai ser uma língua que eles vão levar para o resto da vida e eles vão passar... SE eles passarem no Celpe-Bras eles passam... (tsc) cinco anos na graduação... quatro anos na graduação... QUATRO anos aqui no Brasil... muitos ahn... muitos alunos do PEC-G não percebem que... é a língua... aprender a língua usada no dia a dia não é importante só pra o Celpe-Bras também é importante para o dia a dia né? (Professora Luna, 162-170).*

*bem... ah... primeiro tem o propósito que já é diferente e isso muda tudo [...] o PEC-G é por causa... [...] [de] algo decisivo na vida deles digamos assim... [...] é algo decisivo como é no PEC-G então...há uma certa pressão tanto na:: da parte deles... eles mesmo entre eles... como nós professoras também... uma pressão em dar aula pra eles com o objetivo deles aprenderem também conhecerem muito do português cultura e língua... mas pra eles passarem no Celpe-Bras... né? a:: questão da responsabilidade (Professora Celina, 224-234).*

A obrigatoriedade de certificação no exame para ingressar em uma IES através do PEC-G, segundo a professora Luna, não é necessariamente suficiente para promover o interesse em um aprendizado significativo da língua portuguesa. A professora adjetiva de maneira enfática como “gritante” a diferença de motivação entre os alunos do PEC-G e os demais alunos do programa. Reiteradas vezes a professora marca linguisticamente essa diferença percebida, até mesmo pela repetição do vocábulo “motivação”. No discurso da professora, os alunos do PEC-G teriam menos um interesse pelo aprendizado da língua portuguesa como mecanismo de convivência na sociedade brasileira e mais um interesse instrumental, isto é, de passar no Celpe-Bras (“eles não têm *necessariamente* uma motivação para aprender português... eles têm uma motivação de apren/de passar no Celpe-Bras”). A professora Luna marca um distanciamento da sua visão sobre a utilidade do aprendizado da língua portuguesa em relação à dos alunos do PEC-G. Segundo ela, a aprovação no Celpe-Bras consistiria em um meio de atingir o fim maior, qual seja, o prosseguimento dos estudos de graduação. Ou seja, segundo ela, os alunos preocupar-se-iam apenas com o exame como um fim em si mesmo (“muitos dos alunos do PEC-G não percebem que o português vai ser uma língua que eles vão levar para o resto da vida”). A colaboradora destaca sua discordância em relação a essa postura na materialidade textual, em que essa oposição também é marcada pela utilização conjunta dos operadores “não só... (mas) também” (“aprender a língua usada no dia a dia *não* é importante só pra o Celpe-Bras *também* é importante para o dia a dia”), que apontam a visão da colaboradora sobre o aprendizado da língua como servindo a propósitos que vão além do exame.

Já a professora Celina também considera que há uma diferenciação entre dar aulas para a turma do PEC-G e para as demais turmas, porém acredita que seja porque o fim almejado (“propósito”, “objetivo”) pelos alunos do PEC-G seria diferente daquele dos demais alunos. A importância desse fim (obter a certificação no Celpe-Bras) é reiterada três vezes no excerto como “algo decisivo”, “algo tão necessário”, o que mudaria o caráter do curso. Novamente, há

a opção pela palavra “pressão” para descrever o sentimento que permeia o curso que, segundo a professora, seria compartilhado entre os seguintes agentes: i) os próprios alunos entre si (na medida em que eles mesmos se cobram para alcançar determinados resultados); ii) os alunos e as professoras (na medida em que eles buscariam direcionar a atividade delas para o que creem ser mais próximo do que será avaliado no exame); iii) as professoras (na medida em que elas tentam dar aulas da forma como creem que seja mais adequada para que os alunos atinjam esse objetivo: “pra eles passarem no Celpe-Bras”). Também notamos que a professora alega a certificação no Celpe-Bras como o fim das atividades desenvolvidas pelas professoras. No trecho “[dar aulas para os alunos] aprenderem também conhecerem muito do português cultura e língua... *mas* pra eles passarem no Celpe-Bras... né?”, a utilização do operador “mas” não se contrapõe à necessidade de aprender a cultura e a língua, e sim restringe o objetivo que deve ser atingido com esse aprendizado.

Dados a constante retomada do tema da “pressão” durante as entrevistas, pedimos às professoras para comentarem a reunião ocorrida com os alunos do PEC-G na universidade em virtude do índice de não certificação considerado alto na edição anterior do Celpe-Bras, o que, segundo a nossa compreensão, colaborou para uma intensificação do sentimento de inquietude sobre o curso a ser ministrado para esse grupo:

essa reunião foi [...] voltada para os PEC-Gs do ano passado... fizeram essa reunião junto com o representante do PEC-G... e eles... *disseram tudo o que tinha errado com o XXX*<sup>44</sup> *basicamente* (Professora Luna, 297-299).

o intuito maior dessa reunião é porque eles queriam que as professoras éh disponibilizassem novamente aulas... que a gente organizasse nossos horários né? [...] e:: na ocasião... também assim eles *queriam apontar falhas... queriam procurar culpados* pra essa reprovação (Professora Karla, 254-260).

não pediram... eles só disseram assim... disseram os problemas não apresentaram soluções e... não pelo que eu fiquei porque... chegou um momento que estava... estava assim... um *campo de concentração*... eles estavam *bombardando* a gente tanto... estava como se fosse... a *chuva dos judeus* e aí ((risos)) estavam *jogando enxofre na gente* (Professora Luna, 373-376).

foi *trágico* foi uma *tragédia* mas... a gente decidiu extrair daquilo o que pode ser bom e o que pode ser ruim né? (Professora Luna, 313-314).

A professora Luna interpreta a reunião como uma situação de confronto, cujo objetivo seria apontar erros: “disseram tudo o que tinha de errado com o XXX<sup>45</sup> basicamente”. Há uma relação antitética no enunciado, uma vez que a ideia de “totalidade” opõe-se à ideia de

---

<sup>44</sup> Programa de ensino de PLE.

<sup>45</sup> Idem.

“basicamente”, em um contraste que reforça a intensidade da crítica realizada, de acordo com a visão da professora.

Diferente da coordenadora, que elenca algumas proposições feitas pelos alunos, a professora não admite que tenham existido propostas, mas apenas acusações por parte dos alunos. No relato da professora Luna, constatamos a recorrência de um campo semântico relacionado ao bélico para caracterizar o evento, revelado a partir de escolhas lexicais como “clima de guerra”, “clima muito tenso”, “campo de concentração”, “bombardeando”, “chuva dos judeus”, “jogando enxofre na gente”.

Por fim, vemos que o evento da reunião sobre os resultados obtidos no exame Celpe-Bras pelos alunos do PEC-G é categorizado pela professora como “trágico” e enfatiza novamente a ideia ao repetir “foi uma tragédia”. Temos, assim, um vislumbre de como esse evento desencadeado pelo índice de reprovação no Celpe-Bras reverberou de maneira negativa sobre os agentes envolvidos com o PEC-G.

Os efeitos da reunião mostram uma situação crítica que repercutiu o lugar de extrema relevância que o Celpe-Bras ocupa como mecanismo de política linguística para o PEC-G, cujos estudantes conveniados dele necessitam para prosseguir seus estudos de graduação em IES brasileiras, mantendo, assim, sua condição de imigrantes legais com fins de estudo/qualificação. Essas repercussões vão além do efeito retroativo provocado por um exame de grande importância para um grupo, uma vez que saem dos limites das atividades desenvolvidas em sala de aula e abarcam também instâncias mais amplas, como a própria organização administrativa do curso e também afetam as identidades dos envolvidos, já aludida pela coordenadora em seu discurso, em relação às professoras e aos alunos, e que no excerto abaixo é confirmada por uma das professoras.

eles disseram [na reunião] que as professoras eram... *imaturas*... disseram que nós éramos *aPEnas estagiárias*... que... *éh... a gente não tem condições de ser professoras*. (Professora Luna, 309-311).

Surge nesse trecho o questionamento dos alunos quanto à capacidade das professoras em ministrar aulas, relatado no discurso das professoras como um verdadeiro ataque às suas identidades profissionais (“imaturas”, “aPEnas estagiárias”, “não tem condições de ser professoras”).

Após termos analisado como a presença do Celpe-Bras no horizonte dos alunos do PEC-G é tida pelas professoras como um aspecto que diferencia o curso de português voltado para esses alunos e os demais do programa analisado, bem como termos trazido alguns dos trechos

dos discursos das professoras a respeito da ocorrência de uma reunião causada pelo índice de reprovação dos alunos do PEC-G em uma edição do Celpe-Bras, passamos agora a enfocar especificamente como esse exame atua como um mecanismo de política linguística na definição de como as aulas devem ser, isto é, na metodologia do curso.

A seguir, a professora Luna comenta sobre como organizava as suas aulas de acordo com o que ela entende como a melhor forma de preparar os alunos para participarem do Celpe-Bras:

[...] *em preparação para o Celpe-Bras não tem muita criatividade* você dá o gênero textual... depois aplica o Celpe e acabou-se ...corrige né?. (Professora Luna, 224-225).

[...] [no curso de preparação para o Celpe-Bras] *você também não tem muita liberdade de planejar as aulas né?* então *minhas aulas eram muito expositivas...* e aí acabava que realmente *eu tinha que ser rígida mesmo vou fazer o quê?* [...] porque... você só apresenta os gêneros textuais e depois aplica o Celpe-Bras com eles... é isso que você faz no no preparatório [...] mhm... *eu não criava nada... eu só aplicava outras outras edições do Celpe-Bras* e... acabou-se... era a aula... e aí eu apresentava... vários gêneros textuais... que apresentava que... aparecia no Celpe-Bras e... acabou-se... era a minha aula... *não tinha muita dificuldade não* (Professora Luna, 460-469).

[...] *é muito mais fácil planejar aula...* porque não é necessariamente uma aula *é exposição do conteúdo e acabou-se... e aplica o Celpe-Bras* (Professora Luna, 735-736).

A professora Luna indica que o curso para o Celpe-Bras limita a ação do professor, seja em termos de sua capacidade de criar (“não tem muita criatividade”, “eu não criava nada”) e de ser livre para planejar as aulas (“você também não tem muita liberdade de planejar as aulas” de outra forma que não a que a professora entende ser a mais adequada, isto é, a partir da aplicação de simulados (“eu só aplicava outras edições do Celpe-Bras”). Essa crença da professora provoca um engessamento das suas atividades como docente, uma vez que elas deveriam se pautar pela rigidez na aplicação dos procedimentos (“eu tinha que ser rígida mesmo vou fazer o quê?”). Esses procedimentos, considerados pela professora como padrão, consistem em: i) preparar aulas predominantemente expositivas (“minhas aulas eram muito expositivas”) com base em algum gênero textual já abordado nas provas do Celpe-Bras; ii) apresentar esses gêneros textuais previstos por ela (“só apresenta os gêneros textuais”); iii) realizar um simulado da prova com os alunos (“depois aplica o Celpe-Bras com eles”).

A colaboradora pontua que, embora essa alegada rigidez nos procedimentos cause uma relativa perda de liberdade e criatividade nas aulas, também faz com que ministrar as aulas seja mais fácil (“não tinha muita dificuldade não”). Porém, essa aparente facilidade na metodologia

do trabalho em sala de aula é contrastada com o processo de correção dos textos produzidos pelos alunos, considerado trabalhoso, conforme se vê no excerto a seguir:

[...] eu acho *uma pressão grande* e também *pra que a gente corrija de aCORdo com os parâmetros do INEP...* e eles querem que o Celpe-Bras que a gente aplique as *simulações* éh... *simulações durante as aulas mesmo...* eles esperam que esse/essas simulações sejam assim corrigidas que ne::m no INEP *mas... não tem condições...* (tsc) eu ficava *me sentindo SUPER...* ahn... *sobrecarregada* principalmente pela quantidade de texto que a gente leva pra casa... era tipo dois textos por semana para vinte alunos... era vinte? eu acho que era vinte... então... para vinte alunos... então... *não tem condições* né? pra corrigir quarenta textos... toda semana... *é muito cansativo* (Professora Luna, 745-753).

Os alunos do PEC-G aparecem como os agentes que mais fariam exigências (reiteração de “eles”) às professoras de maneira geral (não só as encarregadas de ministrar o curso preparatório específico) em relação à própria correção dos textos, exercendo “uma pressão grande” para que os critérios de correção fossem exatamente iguais aos estabelecidos na grade de avaliação do Celpe-Bras. Os parâmetros da avaliação da Parte Escrita incluem dois elementos principais: a adequação discursiva e a adequação textual. A adequação discursiva se refere ao reconhecimento do texto produzido como pertencente ao gênero discursivo solicitado, levando-se em consideração o enunciador, o interlocutor, o propósito e as informações aproveitadas do texto-base. A adequação textual trata dos aspectos referentes à clareza e à coesão do texto, bem como à relevância das informações inseridas no texto e o emprego dos itens lexicais e gramaticais para o alcance do propósito da tarefa (BRASIL, 2015).

Ainda, segundo Luna, os alunos também exigiriam que houvesse “simulações” da prova durante o período das aulas. A voz do coletivo de professoras expressa pelo “a gente” aparece no discurso de Luna. Longe de ser um processo tranquilo (introduzido pelo operador “mas” que baliza a orientação argumentativa do discurso seguido por “não tem condições”, reiterado duas vezes), tais exigências se revelavam em fonte de angústia, na medida em que a faziam se sentir “super sobrecarregada”, avaliando tudo como “muito cansativo”.

Desse modo, observamos ao longo do discurso da professora Luna, que o que a colaboradora compreende como o foco do exame Celpe-Bras determina de maneira quase total não só o que ela escolhe para ensinar, mas também como ela ensina. A compreensão da professora de que o exame privilegia os gêneros textuais a leva a tratá-los em sala de aula a partir de aulas expositivas que enfocam as suas características.

De maneira mais direta, perguntamos à professora Luna se ela recebia alguma cobrança para trabalhar seguindo os pressupostos do Celpe-Bras, no intuito de verificar que agentes

desempenham um papel mais proeminente na tomada de decisões dela sobre o que fazer em sala de aula, ao que ela respondeu:

sim... [a cobrança vem] *principalmente deles [dos alunos]... eles... ahn... eles são muito mais exigentes com as professoras da preparação do Celpe-Bras do que com todas as outras professoras... inclusive tratam as outras professoras como se... como se fosse nada sabe? não é como se fosse nada mas como se fosse menos do que as professoras da preparação então é um peso muito grande... [...] eles exigem muito mais... e é muito... é muito comum que eles não compareçam às outras aulas pra comparecer só as aulas de preparação isso acontece muito... é muito comum* (Professora Luna, 731-738).

Segundo a colaboradora, os alunos cumprem um papel central no encaminhamento das aulas (“[a cobrança vem] principalmente deles [dos alunos]”), na medida em que o que eles interpretam como sendo os conteúdos e critérios de avaliação do Celpe-Bras prevaleceria em relação às demais instâncias de influência. Embora essa cobrança (“eles são muito mais exigentes com as professoras da preparação do Celpe-Bras”) exercida de perto pelos alunos seja tida como “um peso muito grande” pela professora, ela também colaboraria para uma mudança de status da professora encarregada dessas aulas. Dessa forma, criar-se-ia perante os alunos uma distinção entre a professora do preparatório para o Celpe-Bras e as demais, seja em relação ao tratamento (estas últimas tratadas “como se fosse nada”, afirmação que a colaboradora ameniza posteriormente para “como se fosse menos”), seja em relação à assiduidade às aulas (“é muito comum que eles não compareçam às outras aulas pra comparecer só as aulas de preparação”).

Inferimos, pelo relato da professora Luna, que, apesar de o curso oferecido pelo programa como um todo tratar-se de um curso intensivo preparatório para o Celpe-Bras, os alunos não o enxergam como tal, uma vez que parece existir uma clara distinção para os alunos das aulas que importam e que não importam para a sua preparação para o Celpe-Bras. No relato da professora, parece que os alunos acreditam que as únicas aulas relacionadas diretamente com essa preparação seriam aquelas voltadas para a aplicação de simulados para a prova.

Corroborando o que foi apresentado pela professora Luna, depreendemos que ela considera o exame Celpe-Bras como um mecanismo que exerce pressão constante sobre o seu trabalho docente. Surge no seu discurso uma relação de causa e efeito entre o exame e a dinâmica em sala de aula:

então acho que *a gente a gente pede demais deles... o Celpe-Bras pede demais deles... de um monte de alunos que acabaram de sair do ensino médio não sabem nem o que é a vida e vêm direto pra outro país né? [...] o Celpe-Bras pede demais deles... e pra planejar as aulas pra eles... uhn... eu acho que a gente também pede demais deles [...]*

*mas não é tanto a culpa da gente né? o Celpe-Bras é assim... então não tem o que fazer a não ser que eles mudem ((risos))* (Professora Luna, 210-218).

Observamos que o Celpe-Bras é personificado no discurso, transferindo dessa forma a responsabilidade das exigências realizadas pelas professoras (nesse trecho, a professora utiliza “a gente pede demais”, assumindo uma voz coletiva como porta-voz das professoras, ao mesmo tempo em que avalia as demandas como excessivas pelo emprego do intensificador “demais”) para o próprio exame, uma vez que as exigências estabelecidas por ele teriam um efeito em cascata. A colaboradora fala em “culpa”, de maneira a reforçar a orientação argumentativa de que “não é tanto a culpa da gente [das professoras] o Celpe-Bras é assim”. Há uma relação de submissão relutante da professora ao que ela entende ser exigido pelo Celpe-Bras (“não tem o que fazer”), que condiciona as mudanças em sua prática a mudanças no exame (através do operador de condição necessária para a realização de um fato “a não ser que”).

A ação da professora é tão pautada pelo exame que qualquer mudança na primeira está condicionada a mudanças no segundo, o que demonstra a intensidade com que o exame parece dirigir o trabalho docente, corroborando o seu efeito no ensino de PLE no contexto analisado. Porém, também depreendemos que a visão sobre essa relação de causa e efeito entre exame e ensino não é vista sob uma luz positiva pela professora Luna.

Por sua vez, a professora Celina fala sobre como o Celpe-Bras direciona um aspecto específico de sua atividade docente, isto é, a avaliação dos textos produzidos pelos alunos:

*eu sempre faço [a avaliação] com textos porque eu acho que é a maneira melhor de avaliar apesar de te/ser muito difícil de corrigir sabe? de colocar a nota... e... quantos erros ele cometeu ali... enfim... eu procuro avaliar a prova dele como um todo... como foi o desempenho dele... e na questão como ele se saiu naquela questão se ele... ah... atendeu ao que eu pedi... que eu prezo muito isso porque eu sei que no Celpe-Bras eles têm que obedecer ao que foi pedido e às vezes eles erram muito nisso na na na sala de aula* (Professora Celina, 436-442).

*em relação às preparações [...] eu também tive sugestões de várias professoras anteriores do XXX que me deram muitas dicas no início e me ajudou bastante... e... e alguns materiais que eu usei desde o início eu até uso até hoje... assim que eu vejo que dá certo... [...] com ví::deos aquela coisa bem organizadinha eu ainda uso alguns vídeos daqueles... que eu fui aprimorando... adaptando ao jeito como eu ia fazer... eu ainda uso... e... algumas atividades escritas... [...] que também é muito parecido com o do Celpe-Bras assim é muito... por isso que eu achei interessante [...] é muito mais voltado pra o Celpe* (Professora Celina, 472-288).

Acima, percebemos que tanto a avaliação dos textos se baseia no atendimento à proposta pelos alunos (“eu sei que no Celpe-Bras eles têm que obedecer ao que foi pedido”) quanto a avaliação de materiais didáticos produzidos pelas outras professoras “é muito parecido com o do Celpe-Bras [...] por isso que eu achei interessante [...] é muito mais voltado pra o Celpe”.

Adiante, a partir dos excertos apresentados, discutiremos como a professora Karla considera que o Celpe-Bras encaminha o direcionamento das aulas que ministra na turma do PEC-G:

nas minhas aulas leitura e produção textual né? éh... eu incentivo a eles lerem... lerem muito *visto que no Celpe-Bras né?* eles precisam... éh... fazer qua/quatro textos né? e... assim eles têm que no final ter um bom domínio da língua... então a gente já tem que começar inicialmente a... a dar sugestões de leituras... a... ajudá-los né? no... *nas produções textuais no caso a gente tem que trabalhar né? diversos gêneros textuais... sempre tudo voltado assim principalmente pra o Celpe-Bras os gêneros que mais caem no Celpe-Bras* é o que a gente tenta.... prepará-los... pra eles fazerem essa prova... porque nós sabemos né? que *essa prova é... é de suma importância pra eles porque vai decidir né? o destino* se eles vão poder continuar aqui no Brasil fazer uma graduação né? (Professora Karla, 119-129).

A professora Karla alega que o trabalho com leitura e produção textual é algo que ela prioriza, tendo como única razão a proposta do Celpe-Bras, o que fica linguisticamente marcado pelo uso do operador argumentativo “visto que”, que introduz uma oração subordinada denotadora de causa, em “visto que no Celpe-Bras [isso é cobrado] né?”. O trabalho com os gêneros textuais, então, se torna obrigatório não só para ela, mas também para as outras professoras (como constatamos pelo uso da voz coletiva em “a gente” e do verbo na modalidade deôntica “tem que trabalhar”), tendo como base aqueles gêneros que se crê que aparecem com mais frequência no exame. Essa orientação perpassa todo o trabalho da docente, “*sempre tudo voltado assim principalmente para o Celpe-Bras os gêneros que mais caem no Celpe-Bras*”. Observamos que a utilização do intensificador “sempre” e do quantificador “tudo”, bem como do intensificador “principalmente” enfatizam o papel do exame na definição do trabalho das professoras. Conforme diz Karla, isso se justifica pelo fato de o exame ser “de suma importância”, capaz de “decidir o destino” dos alunos, colocando-se entre eles e o prosseguimento dos estudos na graduação.

No trecho abaixo, vemos que também aparece a agência dos alunos no direcionamento das atividades das professoras:

éh... eles pedem muito assim... eles ficam muito preocupados com esse exame do Celpe-Bras... então eles *querem éh... ficar fazendo muitos simula::dos* do Celpe... mas nós pensamos assim que primeiro eles têm que aprender... ter um domínio maior da língua... pra que a gente possa... éh... fazer uns *simulados* do Celpe-Bras... e para o preparatório mesmo do Celpe-Bras... então inicialmente a gente pretende... éh... *até julho dar certos conteúdos...* claro que *ajudando eles a adquirirem a língua* e e:: *também conciliar um pouco por exemplo dos gêneros textuais que mais caem no Celpe-Bras...* então a gente já vai preparando eles... só que *eles têm que produzirem fazerem produções de textos* mas não necessariamente éh... fazerem um *simulado* como o Celpe-Bras (Professora Karla, 148-156).

desde que os alunos chegam aqui... eles ficam muito apreensivos quanto a esse exame... por isso que *eles ficam pedindo pra fazer o tempo todo simulado como é a prova...* éh:: eu até digo pra as meninas que uma *pa/se você quiser uma palavrinha mágica na sala de aula fale Celpe-Bras* ((risos)) que *todo mundo fica parado olhando assim pra você paralisado* então eles... *já vêm com o Celpe-Bras na mente...* éh e quando é que a gente vai fazer preparatório pra o Celpe-Bras? éh... e essa atividade que você tá passando tem alguma coisa a ver com o Celpe-Bras? porque eles eles estudam né? a cultura brasileira... aí às vezes eles perguntam “o que é que isso tem a ver? o que é que a religião tem a ver? o que é que essas festas têm a ver com o Celpe-Bras?” então tudo *tudo deles é:: voltado para o Celpe-Bras* então por isso que muitas vezes a gente fica... nós ficamos... *as professoras ficam muito preocupadas [...]* aí a gente também tenta éh... *colocar assim atividades e:: todas as coisas que sejam mais voltadas assim pra o Celpe-Bras... preparando eles pra esse exame claro que éh:: nós queremos também ajudá-los né? nosso maior intuito é ajudá-los a aprender né? o idioma a língua portuguesa... mas o Celpe-Bras é uma das coisas que é mais... que são mais preocupantes assim pra eles e acabam passando essa preocupação pra gente* (Professora Karla, 510-532).

Percebemos que há uma reiteração da cobrança dos agentes que ocupam a posição de alunos para que o curso siga os moldes de um treinamento, isto é, com a realização de muitos simulados do exame. A professora Karla se mostra hesitante em assentir aos pedidos dos alunos, acreditando que primeiro eles devem demonstrar um conhecimento razoável da língua portuguesa para então partirem para a simulação. Porém, essa não é a interpretação dos alunos, que consideram que o quanto antes essas simulações começarem, melhor.

A prova do Celpe-Bras também define o cronograma de trabalho das professoras, que consideram o período até a metade do ano como limite para a apresentação do que consideram essencial no Celpe-Bras, isto é, os gêneros textuais mais recorrentes (“*até julho* dar certos conteúdos”, “conciliar um pouco por exemplo dos *gêneros textuais que mais caem* no Celpe-Bras”). Como a professora Luna, Karla também considera que a apresentação de gêneros textuais se faz premente em um curso preparatório para o Celpe-Bras.

No segundo excerto, percebemos que o papel do exame enquanto mecanismo de política linguística do Estado brasileiro para validar o preenchimento de vagas em IES brasileiras para os alunos do PEC-G gera uma determinada ansiedade nos alunos que se espraia para a camada imediatamente acima de agentes, isto é, as professoras. Karla relata que os estudantes chegam já “muito apreensivos” quanto a esse exame, o que se traduz, segundo ela, na cobrança que exercem sobre os professores para que eles façam constantes simulados do exame. Essa cobrança, embora exercida de baixo para cima pelos alunos, também é apropriada pelos professores como um instrumento de autoridade (“se você quiser uma *palavrinha mágica* na sala de aula fale Celpe-Bras”) capaz de modificar comportamentos em sala de aula (“todo mundo fica parado olhando assim pra você paralisado”).

A colaboradora aponta que os alunos já “vêm com o Celpe-Bras na mente”, o que os levaria a desde o início solicitar um curso específico para a preparação para o Celpe-Bras, a aplicação de simulados, e a questionar constantemente as atividades realizadas pelas professoras em sala de aula, especialmente quando se trata de aspectos da cultura brasileira, o que é sintetizado por Karla na seguinte pergunta “o que isso tem a ver com o Celpe-Bras?”. Tal questionamento indica uma crença dos alunos de que o conhecimento da cultura brasileira não seria necessário a um bom desempenho no exame, o que aponta uma visão distorcida do papel da cultura no exame. Mesmo que no Manual do Examinando (BRASIL, 2015) mais recente não conste mais essa explanação, o Manual anterior (BRASIL, 2013, p. 4-5, grifos nossos) elucida a importância da discussão sobre a cultura para uma boa preparação para o Celpe-Bras:

Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando *língua e cultura como indissociáveis*, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. No que se refere à questão cultural, *entende-se por cultura as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade*. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. *Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais interrelacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos*. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no Exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita.

Temos, assim, que as crenças dos alunos sobre a avaliação do Celpe-Bras, de acordo com o que é relatado por Karla, parecem se distanciar do que propõe o exame. Ao mesmo tempo, em relação às atividades em sala de aula, essa cobrança dos alunos leva a um redirecionamento das atividades feitas pelas professoras, que tentam fazer com que “todas as coisas que sejam mais voltadas assim pra o Celpe-Bras... preparando eles pra esse exame”. Embora o intuito final seja o aprendizado da língua, o Celpe-Bras assume uma importância ainda maior (“nosso maior intuito é ajudá-los a aprender né? o idioma a língua portuguesa... mas o Celpe-Bras é uma das coisas que é mais... que são mais preocupantes assim pra eles e acabam passando essa preocupação pra gente”).

A seguir, vemos que a colaboradora também busca se apropriar do exame de uma forma que vai além da simples aplicação de provas anteriores:

ano passado éh tinha duas professoras que éh:: estavam mais à frente do preparatório né? pra o Celpe-Bras.... então elas pegavam provas anteriores e aplicavam né? com os alunos... *éh eu tentava fazer um pouco diferente mas baseado no nesse exame* de por exemplo trazer um vídeo... aí tava falando de tecnologia... *aí eu tentava elaborar uma provinha que fosse parecida com a do Celpe-Bras* (Professora Karla, 413-417).

Embora não sendo a professora encarregada diretamente das aulas de preparação para o Celpe-Bras no ano a que se refere, Karla revela que, embora não costumasse apenas replicar provas anteriores em sala de aula (“eu tentava fazer um pouco *diferente mas baseado no nesse exame*”), ela buscava adaptar a proposta do Celpe-Bras ao criar o seu próprio material, trazendo para a sala de aula vídeos, com temas geralmente enfocados no exame (como a tecnologia), e elaborando provas semelhantes a ele. Isso demonstra que o exame de fato atua como, se não a única, a principal instância norteadora do curso, de acordo com a visão da professora, na medida em que define o que ensinar (gêneros textuais) e como ensinar (através de simulados, de vídeos, de provas semelhantes a ele).

### 6.3.3 Celpe-Bras e aprendizagem

Nesta subseção, apresentamos como os alunos do PEC-G entrevistados avaliam as relações entre o Celpe-Bras e a sua própria dinâmica de aprendizagem da língua portuguesa.

Indagada sobre como seriam as aulas no programa analisado e o que as professoras costumavam abordar no curso, a aluna Claire responde apresentando uma cisão entre duas etapas desse curso:

*agora é diferente porque agora estamos fazendo... os cursos pra se preparar... pra... prova... mas antes no início... estava... nós estávamos... apren/nós estávamos aprendendo... ahn... as coisas básicas... ahn... saudação saudações... ahn... verbos... mas agora... quando nós entramos na sala... nós devemos escrever textos* (Aluna Claire, 113-116).

*eu acho que [esse tipo de aula]... é muito bom... estou aprendendo muito... porque são essas coisas que vão cair no Celpe-Bras... então tem que aprender as coisas assim... ahn... eu já aprendi essas coisas na escola... mas agora estão fazendo a mesma coisa em português então... é diferente* (Aluna Claire, 125-127).

A estudante considera que há dois momentos no curso, um anterior, mais voltado para o aprendizado de expressões formulaicas (“saudações”) e de estruturas da língua (“verbos”), que não são considerados de fato como uma preparação para a prova, o que fica claro pela utilização do advérbio “agora”, que marca um contraste entre uma situação anterior e outra (“agora é diferente”, “agora estamos fazendo... os cursos pra se preparar... pra... prova”). Essa

preparação, segundo Claire, consiste no foco na produção de texto, que passa a ser obrigatória (“mas agora... quando nós entramos na sala... nós *devemos escrever textos*”). No trecho em destaque entre parênteses, observamos que, de acordo com o discurso de Claire, a produção de texto se faz de maneira bastante naturalizada na sala de aula (“quando nós entramos na sala”), na medida em que a aluna parece compartilhar da crença de que essa rotina consistiria em uma boa maneira de preparar os alunos para o teste do Celpe-Bras (“é muito bom [...] porque são essas coisas que vão cair no Celpe-Bras, então tem que aprender as coisas assim”).

Perguntamos à Claire, então, como ela própria se preparava para passar pelo exame para além da sala de aula, ao que ela respondeu:

quando eu estou em casa... com minhas amigas nós fazemos... *nós fazemos... os textos pra comparar* éh.... algumas vezes *nós assistimos vídeos* sobre... qualquer coisa do Brasil... e *nós devemos conversar sobre coisas... fazer debates* debates... só isso (Aluna Claire, 197-199).

A entrevistada Claire se aproxima das estratégias de estudo sugeridas pelo Celpe-Bras para uma boa preparação para o exame. Conforme o exposto pelo Manual do Examinando: “Não há uma maneira única ou melhor de se preparar para o Exame. Você pode se preparar lendo jornais e revistas que circulam no Brasil, escrevendo textos, assistindo a filmes e programas de televisão em português, interagindo com falantes de português e buscando se posicionar a respeito dos assuntos lidos” (BRASIL, 2015, p. 22). Vemos, assim, que as crenças da aluna de que a melhor forma de se preparar seria através de produção e discussão dos textos produzidos, bem como assistir vídeos em português e buscar posicionar-se sobre os temas alinha-se com a proposta do Celpe-Bras. A aluna Claire, na seção anterior, já demonstrava uma visão positiva sobre o exame, que parece ser corroborada a partir das práticas de estudo apontadas pela colaboradora.

Já a aluna Melissa assim comenta sobre a sua própria preparação:

eu estudo... ah... escuto vídeo... o vídeo... áudio também... e *eu escrevo texto* como se... *com o tempo de Celpe-Bras...* não demoro muito... com o tempo do Celpe-Bras... [...] *falar com a pessoa para praticar...* e... *eu ler...* quase... tempo... como tenho uma... *quando estou cansada de escrever eu leio para ver descobrir novas palavras...* o dicionário também me ajuda... *música também me ajuda muito...* e... o filme... também para descobrir... e... já comecei a ir no cinema so/para assistir os filmes legendados... para escre/aprender várias várias éh... palavras (Aluna Melissa, 225-232).

Segundo Melissa, as estratégias utilizadas para obter uma boa preparação para o exame consistem naquelas já presentes no Manual do Examinando do Celpe-Bras (BRASIL, 2015), isto é, se inserir em práticas comunicativas cotidianas na língua como conversar (“falar com a

pessoa para praticar”), ler, ouvir música (“música também me ajuda muito”) e assistir filmes (“comecei a ir no cinema [...] para assistir os filmes legendados”). Chama a atenção também a utilização de estratégias como o treinamento que impõe a si mesma para escrever textos em um tempo similar ao do Celpe-Bras (“eu escrevo texto como se... com o tempo de Celpe-Bras). Observamos, assim, que a preparação para o exame perpassa questões linguísticas/comunicativas, mas também a apreensão de outras competências, neste caso, a agilidade para produzir textos em um tempo considerado escasso (“não demoro muito”). As demais estratégias se alinham com o proposto pelo exame (“falar com a pessoa para praticar”, “ler”, “música também me ajuda muito”, “filme”), embora fique subentendido que a aluna estuda o dicionário “para descobrir novas palavras”.

Observamos que essa crença de Melissa colabora para a geração de sentimentos de ansiedade na estudante, como vemos no trecho abaixo:

[...] *eu estou com medo* porque é um pouco o mesmo caso... agora tem textos que não vimos... *estou com medo demais* porque não queria ir no Celpe-Bras sem conhecer todos os tipos que podem cair na prova do Celpe-Bras [...] *só hoje* que a professora Karla falou da carta do leitor... *só hoje*... mas estamos a dois meses da prova... *tem que*... fazer um pouco mais rápido... e... tem textos que nós escrevemos que as professoras não entregam... mas como nós vamos saber que tem que melhorar essa parte essa parte se não vemos nossos erros... é um pouco difícil (Aluna Melissa, 254-263).

Percebemos a tensão que permeia reafirmação do medo no discurso da aluna, mencionado inicialmente e posteriormente intensificado pelo emprego de “demais” (“estou com medo demais”). Esse medo é justificado pela aluna Melissa com base na sua insegurança de submeter-se ao exame sem conhecer os gêneros textuais utilizados no Celpe-Bras (“[...] não queria ir no Celpe-Bras sem conhecer todos os tipos que podem cair na prova”). Percebemos para ela que o critério de avaliação mais importante no Celpe-Bras é a adequação ao gênero discursivo. Essa crença acarretaria na fiscalização do trabalho da professora e na cobrança exercida sobre esta (revelada pela modalização deôntica do verbo “ter” em “ter que”, equivalente ao estabelecimento de uma obrigação para a docente). Essa cobrança se dá tanto em relação ao conteúdo que deve ser ministrado (“todos os tipos [de texto]”) quanto ao cronograma de apresentação desses conteúdos (“tem que fazer um pouco mais rápido”). Nesse sentido, a estudante atribui um atraso na apresentação desses gêneros a uma professora (marcado pela repetição de “*só hoje* a professora falou da carta do leitor [...] *só hoje*”), o que, segundo Melissa, prejudicaria a preparação para o exame, aliado a uma suposta demora na entrega dos textos elaborados pelos alunos corrigidos.

Por último, o aluno Jones apresenta a sua visão sobre o que esperava aprender em um curso de português:

*[...] nós não só estamos nos preparando para só a prova... estamos preparando também para para fazer um curso... fazer um curso com brasileiros... então pra fazer um curso com brasileiros tem muita exigência como muitos trabalhos então eu pense/eu eu esperava que ia ter ia ter essas coisas como... como fazer exposições e mais coisas mas o curso tá bem tá bem e não tem problema (Aluno Jones, 162-168).*

Ao comentar sobre o curso de português, o aluno Jones mostra que suas expectativas iriam além de receber uma preparação para se submeter ao exame Celpe-Bras, mas incluiriam uma preparação para a realização de um curso de graduação em uma IES brasileira (“nós não só estamos nos preparando para só a prova... estamos preparando também para para fazer um curso”). A posição de Jones, ao projetar o aprendizado da língua portuguesa para fins mais amplos, se diferencia das outras alunas. Levantamos a hipótese de que esse desejo de aprender a língua portuguesa para além do Celpe-Bras talvez possa se relacionar com a crença do estudante já analisada anteriormente a respeito das outras oportunidades profissionais que ele poderia alcançar tendo conhecimento da língua em seu país de origem.

*eu estou estudando TUdo TUdo me interessa... TUdo ((risos)) vejo uma coisa na televisão... jornal... Tudo... como eu eu não gostava de... de assistir jornal mas agora sim porque ((risos)) o Celpe-Bras pede (Aluno Jones, 254-256).*

Aludindo à maneira como se prepara para o exame, Jones pontua que uma preparação anterior é necessária (“tem que se preparar... estudar muito”), uma vez que não é possível prever o que vai aparecer na prova (“porque você nem sabe o que eles vão dar”). Por isso, o entrevistado comenta que está buscando ter uma preparação ampla, como no trecho “eu estou estudando TUdo TUdo me interessa... TUdo”, em que a repetição de “tudo” simultaneamente à ênfase na entonação dada à palavra ajuda a reforçar a ideia de amplitude. O colaborador destaca ainda que tem buscado se inserir em práticas comunicativas que envolvem a mídia, tal como assistir televisão e ver jornal, o que, segundo ele, não consistia em um hábito seu anteriormente (“eu não gostava de [...] assistir jornal mas agora sim porque [...] o Celpe-Bras pede”).

*como eu... ah... primeiramente eu tô... eu tô seguindo as aulas... e participar... perguntar as professoras... e... fazer as tarefas... fazer pesquisa... fazer minha própria pesquisa... e... também estudar vocabulário... falar com uma pessoa... e... é isso [...] pra mim... eu estudo à noite... à noite... estudo... como eu posso dizer... hoje eu vou estudar... carta do leitor... e assim eu colo/eu coloco no Youtube como fazer uma carta do leitor e assim tem... muitos vídeos que lá fala sobre isso e assim eu estudo... um*

um vídeo... se eu acho que não é suficiente eu escolho um outro... e é assim até que eu enten...entender éh... o assunto (Aluno Jones, 264-272).

Acima, Jones detalha suas estratégias de aprendizagem para se preparar para o Celpe-Bras, que incluem a frequência às aulas, aliada à participação, à realização das atividades propostas e também à realização de pesquisas por conta própria em *sites* da internet. Chama a atenção que, ao se referir ao conteúdo dessas pesquisas, o aluno menciona um gênero textual, a saber, a carta do leitor. Podemos inferir que há um foco maior no estudo sobre as características dos gêneros textuais nessa preparação para o exame, cuja importância também aparece no discurso da aluna Melissa.

#### 6.4 O CELPE-BRAS COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA O PEC-G

Nesta seção, buscamos sintetizar as crenças de agentes envolvidos com o ensino de PLE para o PEC-G desveladas nas seções anteriores, procurando trazer uma reflexão que considere essas diferentes crenças em uma perspectiva de camadas, em que cada agente possui espaço para interpretar a política linguística, neste caso, consideramos o Celpe-Bras como uma política linguística em si mesma.

Nosso primeiro objetivo de pesquisa consistiu em investigar quais as crenças dos agentes sobre a língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira. Isso porque, como agentes envolvidos com a difusão dessa língua, consideramos ser importante inquirir sobre como eles enxergam o papel da língua portuguesa no mundo.

De acordo com a nossa análise, constatamos que a coordenadora Simone acredita que a língua portuguesa não detém um papel de relevância no mundo, a qual, segundo ela, poderia ser alcançada a partir de um esforço conjunto dos países lusófonos, encabeçados pelo Brasil, em uma série de ações que contribuíssem para a projeção internacional dessa língua. Simone toca na questão da (falta de) importância da língua portuguesa no campo científico, que dessa forma consistiria em um entrave para a divulgação do conhecimento produzido por cientistas brasileiros, posição de pertença reafirmada pela coordenadora em seu discurso. Emerge do seu discurso a questão das relações entre língua e poder. Assim, consideramos que a coordenadora, embora não indique em seu discurso um papel relevante da língua portuguesa no mundo atualmente, não descarta a hipótese de que essa língua pudesse alcançar um papel de proeminência, na medida em que isso poderia ser feito através da união de países que a tem como língua oficial em prol desse objetivo.

Na camada referente às professoras, compreendemos o que segue. As crenças da professora Luna a respeito da língua portuguesa a consideram de maneira enfática como irrelevante internacionalmente, no sentido de que não haveria de fato uma necessidade de aprendê-la em um mundo onde o inglês vem assumindo um papel hegemônico na comunicação entre os povos. Assim, para ela, apenas aqueles que necessitam morar no Brasil teriam razão de esperar algum benefício real do aprendizado da língua, para atender necessidades pragmáticas de adaptação à sociedade brasileira, e mesmo assim nem sempre essa razão seria suficiente para empreender tal esforço. Embora tanto Luna quanto a coordenadora apresentem uma visão menos favorável ao papel da língua portuguesa no mundo, elas divergem quanto aos horizontes vislumbrados em seu discurso. Assim, diferente da coordenadora Simone, a professora Luna não aponta possibilidades de projeção da língua, vendo como irremediável a hegemonia do inglês como língua de comunicação internacional.

Já Celina apresenta uma visão mais positiva sobre a língua portuguesa em uma perspectiva internacional, acreditando que a sua difusão está em pleno curso, percebendo uma mudança de um estado de suposto desprestígio da língua anteriormente para uma situação mais favorável que se desenrola atualmente. Além disso, podemos perceber que Celina tem uma visão pragmática em relação às causas do crescimento da importância da língua, que acompanharia de perto as relações políticas bilaterais estabelecidas entre o Brasil e outros países, conforme fica demarcado a partir de sua reflexão sobre o papel da língua em iniciativas de internacionalização acadêmica, a exemplo do PEC-G e do Programa Inglês sem Fronteiras.

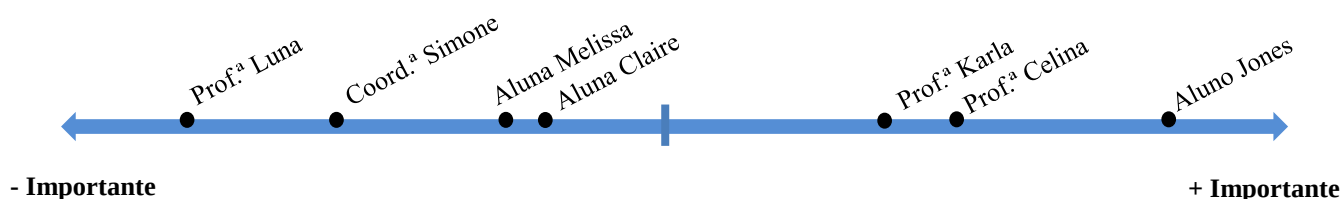
Por sua vez, observamos que a professora Karla cultiva uma crença semelhante à de Celina, isto é, de que o português está atualmente em processo de expansão, despertando o interesse de aprendizado por estrangeiros. Porém, diferentemente da colaboradora anterior, Karla não atribui esse aumento de interesse a causas políticas ou econômicas, mas sim aos relacionamentos interpessoais estabelecidos entre brasileiros e pessoas de outros países.

Em relação aos alunos, tanto Claire quanto Melissa não atribuem um lugar proeminente à língua portuguesa no mercado de línguas mundial. Claire pondera sobre um relativo número reduzido de países cujos cidadãos falam português, enquanto Melissa elenca outras línguas que teriam maior importância mundial (como o inglês e o mandarim). Ambas acreditam que a importância de aprender a língua portuguesa se deve mais ao fato de o conhecimento de várias línguas se constituir em um recurso valorizado pela sociedade por si mesmo do que propriamente a uma relevância particular dessa língua como capaz de trazer benefícios mais amplos. Em contrapartida, Jones atribui uma grande importância à língua portuguesa, mesmo para aqueles que não residem em países em que ela é a língua oficial ou mais falada, chegando

a compará-la ao inglês. Ainda, o aluno considera que há diversas oportunidades profissionais para as quais a língua portuguesa consistiria em um capital valorizado, especialmente em seu país, o Haiti, em que o Brasil se faz presente de maneira proeminente e duradoura já há vários anos, através do trabalho das Forças Armadas, das embaixadas, de ONGs e de empresas particulares.

De maneira a ilustrar as convergências e divergências das crenças demonstradas por agentes que se relacionam em um mesmo contexto de um programa de ensino de PLE, considerado por nós como um lócus de políticas de difusão da língua portuguesa, apresentamos a seguir a Figura 7, que ilustra a aproximação e o distanciamento das crenças dos agentes sobre a língua portuguesa em uma perspectiva de língua estrangeira.

Figura 7 - Crenças sobre a importância da língua portuguesa no mundo



Fonte: Elaboração própria, 2017.

Percebemos que as crenças podem ser organizadas de acordo com três categorias: a língua portuguesa não é percebida como importante (representada pelo discurso da coordenadora Simone, da professora Luna e das alunas Claire e Melissa); a língua portuguesa está em processo de expansão (expressa pelas professoras Karla e Celina); a língua portuguesa é muito importante (representada pela posição do aluno Jones).

Nosso segundo objetivo específico de pesquisa foi analisar as crenças dos agentes sobre o exame Celpe-Bras. Assim, exploramos o entendimento desses agentes sobre os construtos e o formato do exame, bem como incitamos a sua avaliação sobre o teste.

Verificamos que o discurso da coordenadora Simone coloca os gêneros discursivos como um eixo importante no trabalho com a língua em sala de aula. Porém, Simone apresenta a produção de textos argumentativos como a principal solicitação do Celpe-Bras. No Manual do Examinando do Celpe-Bras, porém, observamos que, embora a argumentação em sentido amplo possa ser tomada como outro eixo importante do exame (BRASIL, 2015), a argumentação em sentido estrito figura como mais um dos propósitos sociais da língua(gem) passíveis de serem avaliados no exame, mas não como o único (BRASIL, 2013). Tal percepção

é confirmada por Júdice (2014), ao analisar provas anteriores do Celpe-Bras e concluir que também há a predominância de textos mais injuntivos e expositivos, ao lado dos argumentativos. Ainda, a avaliação que a coordenadora faz sobre o exame apresenta mais pontos negativos que positivos. Embora considere a utilização de recursos multimídia e interativos no exame como um ponto positivo, ela elenca como pontos negativos o tempo reduzido, a homogeneidade das tarefas e o cansaço provocado por ambos esses motivos. Vimos que essa avaliação se dá também pela interpretação da coordenadora de que o exame pediria quatro textos argumentativos, o que seria, segundo ela, excessivo.

Deslocando o foco de análise para o discurso das professoras, temos como síntese das crenças da professora Luna sobre o Celpe-Bras que ela o considera um exame que avalia principalmente a interpretação de texto dos alunos, bem como a sua capacidade de argumentação. Tal crença é semelhante à da coordenadora Simone, que também dá ênfase aos aspectos argumentativos do exame. Essa interpretação gera consequências na própria organização do curso, na medida em que, além de fazer mais atividades voltadas a isso, ela também comenta a criação de um curso específico para o PEC-G intitulado “Oratória e Argumentação”. A professora Luna elenca apenas pontos negativos do exame, dentre eles uma suposta “rigidez”, traduzida no número de textos solicitados, no pouco tempo disponível para fazê-los e nos critérios de avaliação propostos. A colaboradora compara o Celpe-Bras com o ENEM de forma a destacar o maior grau de exigência do primeiro em relação ao segundo, embora o primeiro se destine a estrangeiros e o segundo a falantes nativos. Segundo ela, isso consistiria em um contrassenso. Verificamos que Luna é a mais enfática nas críticas que realiza ao Celpe-Bras do que os demais agentes.

Ainda, observamos que as crenças da professora Celina sobre a natureza e sobre o formato do Celpe-Bras revelam uma maior aproximação com o que apresentam o previsto pelos textos que embasam o exame. Ela considera como elementos positivos a simulação de situações do dia a dia que envolvam a língua(gem), o trabalho com gêneros, a possibilidade de re-exibição dos recursos multimídia (vídeo e áudio) para favorecer a compreensão do examinando, a solicitação de produções textuais, a realização de entrevistas e a utilização de temas diversos e atuais. A única crítica realizada pela colaboradora se refere ao tempo de aplicação da Parte Escrita do exame, considerado escasso. Assim, a professora Celina manifesta discursivamente uma adesão aos pressupostos teóricos e ao formato do exame.

Por fim, tendo em vista o discurso da colaboradora Karla, compreendemos que ela procura adotar uma posição de neutralidade em relação ao exame, na medida em que usa o argumento de que é preparado por pessoas capacitadas. Ela não tece nenhuma crítica teórica ou

metodológica ou ao formato do exame, salvo em relação ao tempo destinado aos candidatos para a sua realização.

Quanto aos alunos, observamos que Claire se alinha com a proposta do Celpe-Bras, considerando-o como um exame que cumpre o seu papel de verificar o conhecimento da língua dos examinandos. Ainda, ela ressalta a importância do exame na sua vida, considerando-o como o único obstáculo entre ela e sua graduação. A aluna também revela uma aproximação de suas estratégias de preparação para o exame alinhadas com o que propõe o Manual do Examinando (BRASIL, 2013, 2015)

Já Melissa utiliza a metáfora do “segundo passaporte” para caracterizar a função do exame como capaz de derrubar barreiras entre ela e o sonho de cursar Medicina, bem como alega a perda de perspectivas que teria em caso de reprovação. Essa aluna considera que possam existir falhas na avaliação do Celpe. Ainda, manifesta uma ansiedade em relação à preparação para o exame, que resvala na avaliação que realiza sobre o trabalho da professora quanto a conteúdos e cronograma. De acordo com a visão de Melissa, o Celpe-Bras consiste em um exame para o qual aprender a estrutura dos gêneros discursivos se faz essencial para atingir um bom resultado. Em suma, a aluna manifesta uma visão negativa sobre o exame.

Jones, por sua vez, tem uma visão positiva, mas levanta a questão do fato de ter de desempenhar um papel social (diretor de uma empresa) com o qual ele não é familiarizado e teria dificuldades até na sua própria língua.

De acordo com o apontado pelos entrevistados, achamos pertinente elaborar um quadro sintético das características indicadas como positivas ou negativas do Celpe-Bras (Quadro 5):

Quadro 5 - Características negativas e positivas dos Celpe-Bras segundo os agentes

|              |        |                  |                                                                                                                                                                                                   |
|--------------|--------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| COORDENADORA |        | Pontos positivos | <ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização de recursos multimídia;</li> <li>Exame que preza pela interação.</li> </ul>                                                                     |
|              |        | Pontos negativos | <ul style="list-style-type: none"> <li>Pouco tempo;</li> <li>Homogeneidade das tarefas;</li> <li>Exame cansativo.</li> </ul>                                                                      |
| EN           | LUNA   | Pontos positivos | —                                                                                                                                                                                                 |
|              |        | Pontos negativos | <ul style="list-style-type: none"> <li>Solicitação de produção de um número grande de textos;</li> <li>Pouco tempo disponível;</li> <li>Crítérios de avaliação excessivamente rígidos.</li> </ul> |
|              | CELINA | Pontos positivos | <ul style="list-style-type: none"> <li>Simulação de situações do dia a dia que envolvam a língua(gem);</li> <li>Trabalho com gêneros;</li> </ul>                                                  |

|                                                          |         |                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------|---------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| S<br>I<br>N<br>O                                         |         |                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Possibilidade de re-exibição dos recursos multimídia (vídeo e áudio) para favorecer a compreensão do examinando;</li> <li>• Solicitação de produções textuais;</li> <li>• Realização de entrevistas;</li> <li>• Utilização de temas diversos e atuais.</li> </ul> |
|                                                          |         | Pontos negativos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco tempo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                          | KARLA   | Pontos positivos | —                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                          |         | Pontos negativos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco tempo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                           |
| A<br>P<br>R<br>E<br>N<br>D<br>I<br>Z<br>A<br>G<br>E<br>M | CLAIRE  | Pontos positivos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação tanto da fala quanto da escrita.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                             |
|                                                          |         | Pontos negativos | —                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                          | MELISSA | Pontos positivos | —                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                          |         | Pontos negativos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pouco tempo.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                          | JONES   | Pontos positivos | —                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                          |         | Pontos negativos | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Solicitação de desempenho de papéis sociais pertencentes a contextos profissionais específicos com os quais o examinando não é necessariamente familiarizado.</li> </ul>                                                                                          |

Fonte: Elaboração própria, 2017.

Nosso último objetivo específico de pesquisa foi investigar de que forma esse exame se relaciona com a coordenação, o ensino e a aprendizagem de PLE para o PEC-G, de acordo com os discursos dos agentes envolvidos com esse contexto.

No discurso da coordenadora Simone, a iminência do Celpe-Bras no horizonte dos alunos do PEC-G, como mecanismo de política linguística que pode ser decisivo na permanência dos alunos no Brasil ou no seu retorno aos seus países de origem, provoca uma reação em cadeia que começa nos próprios alunos, passa pelas professoras e chega até ela. Essa reação é pautada pela tensão e pela preocupação de todos os agentes envolvidos com a preparação para o exame com os resultados alcançados pelos alunos. Corroborando essa situação, emerge no relato da coordenadora uma situação em que essa tensão atingiu um clímax, quando a associação de alunos do PEC-G na universidade pesquisada solicitou uma reunião com a coordenadora e as professoras, dado o alto índice de reprovação dos alunos na edição 2015.2 do exame Celpe-Bras.

Percebemos, com base no relato, que os resultados tidos como negativos no exame provocaram repercussões na atribuição de funções à coordenadora do programa, que passa a estabelecer um diálogo mais direto com representantes do PEC-G na universidade, bem como a se fazer mais presente nas próprias aulas do programa de ensino, além de buscar um relacionamento mais próximo com os alunos do PEC-G no intuito de dirimir qualquer foco de conflitos logo no início.

Na camada referente às professoras, as crenças em torno da maneira como o Celpe-Bras afeta o ensino no contexto analisado tratam de aspectos como planejamento, metodologia e avaliação.

A professora Luna considera o Celpe-Bras como um exame que define totalmente a sua prática no curso preparatório, chegando a imobilizar o seu trabalho docente, uma vez que restringe a criatividade e a liberdade no planejamento das aulas. Conforme ela afirma, as suas aulas obedecem a uma sequência definida: i) planejar a aula com base em um gênero textual; ii) expor o gênero textual em sala de aula; iii) aplicar uma edição anterior do Celpe-Bras; iv) corrigir os textos produzidos e devolvê-los aos alunos. Mesmo assim, considera que o fato de as aulas tratarem diretamente do Celpe-Bras e obedecerem a uma rotina definida facilita o trabalho. Os alunos aparecem como os principais agentes que direcionam o ensino, cobrando a aplicação de simulados e a correção dos textos produzidos de acordo com os critérios estabelecidos pelo exame, o que é encarado como um peso para a professora.

Depreendemos na análise que a visão sobre essa relação de causa e efeito entre exame e ensino não é vista sob uma luz positiva pela professora Luna porque também se relaciona à visão já exposta pela colaboradora na seção referente às crenças sobre o Celpe-Bras. Nesse tópico, pudemos observar que ela demonstra ter uma visão bastante negativa sobre a avaliação proposta pelo exame, considerando-o desproporcionalmente exigente em relação a exames que avaliam a produção escrita de brasileiros falantes de português como língua materna, a exemplo do ENEM. Também podemos aventar que essa visão também se associa à própria crença da colaboradora em relação ao papel da língua portuguesa no mundo, pois, se se trata de uma língua sem relevância, realizar uma avaliação de proficiência com um nível de exigência que é considerado pela professora como alto seria um contrassenso. Vemos, assim, que as crenças sobre a relevância da língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira e sobre Celpe-Bras combinam-se no que a professora entende sobre o ensino adequado para um curso preparatório para o exame.

A professora Celina também corrobora em seu discurso o papel de agência exercido pelos alunos do PEC-G no direcionamento das atividades docentes, que reverbera em uma certa pressão para as professoras adequarem suas aulas ao que os alunos compreendem como necessário à preparação para o Celpe-Bras. Vemos que a colaboradora afirma que a avaliação que realiza em sala de aula com seus alunos é influenciada pelos critérios de avaliação propostos pelo exame, em uma tentativa de ser mais qualitativa que quantitativa, o que a professora alega ser muito difícil de fazer. Ainda, ela procura reaproveitar e reelaborar materiais repassados por outras professoras os quais considera voltados para o Celpe-Bras, mostrando que essa

aproximação funciona como um critério de avaliação dos materiais para sua posterior adoção em sala de aula. Assim, vemos que a adesão da professora Celina aos pressupostos e ao formato do exame.

Já a professora Karla acredita que o trabalho com gêneros textuais se faz premente em uma preparação para o Celpe-Bras. Ela também retoma o aspecto da cobrança dos alunos pela realização de simulados do exame desde o início do curso, considerando que essa cobrança atinge as professoras, que direcionam suas aulas exclusivamente pelo que elas entendem ser prioridade para uma preparação para o exame.

Quanto aos alunos, verificamos um direcionamento unânime de suas estratégias de preparação de acordo com o que propõe o Manual do Examinando do Celpe-Bras, isto é, a busca pela inserção em práticas que envolvem a língua em uso, como assistir jornais, ver vídeos, escutar música etc. Porém, também constatamos que há a implementação de práticas de estudo não necessariamente previstas, como o treinamento para elaborar textos com o tempo cronometrado similar ao disponibilizado no dia da prova do Celpe-Bras, adotado pela aluna Melissa, bem como a preparação para a prova a partir das características do gênero textual, como mencionado pelo aluno Jones.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar em que medida o exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) atua como um mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Para tanto, buscamos de maneira específica investigar as crenças sobre a língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira, sobre o Celpe-Bras e sobre as relações entre o exame e a coordenação, o ensino e a aprendizagem em um curso de PLE.

Nossa fundamentação teórica consistiu na visão de política linguística proposta por Spolsky (2004, 2009, 2012) e ampliada por Shohamy (2006) através da noção de mecanismos, dando ênfase ao mecanismo dos testes de língua. Buscamos enquadrar as discussões sobre as avaliações externas de línguas em um quadro teórico e epistemológico mais amplo, entendendo que o efeito retroativo, foco de outras investigações, estaria sempre a serviço de uma política linguística, passível de ser inferida através da utilização dos mecanismos como ferramentas no entremeio entre ideologias e práticas de linguagem, capazes de confirmá-las ou modificá-las, de acordo com a interpretação e a apropriação realizada por diversos agentes que por tais mecanismos são afetados, conforme postulam Menken e García (2010).

Procuramos apresentar uma cronologia de eventos que marcaram a criação e a implementação do Celpe-Bras, bem como os construtos teóricos que embasam o exame e as funções e prerrogativas que permitem classificá-lo como um mecanismo de política linguística. Apresentamos, ainda, as características e a importância do PEC-G no âmbito da cooperação internacional de educação superior, fazendo uma releitura dos documentos oficiais em busca de políticas linguísticas historicamente formuladas para esse Programa, bem como de pesquisas que de maneira indireta abordassem as ações de ensino-aprendizagem de PLE realizadas para esse público. Consideramos que tal revisão consiste em si mesma em um exercício analítico inovador, pois foi realizado de acordo com a visão teórica que embasa esta pesquisa, a qual considera a existência de políticas linguísticas não só no âmbito do texto legislativo ou normativo, mas também das práticas cotidianas desempenhadas pelos indivíduos, comunidades e sociedades.

Metodologicamente, lançamos mão da abordagem de pesquisa qualitativo-interpretativista, utilizando como método de geração de dados entrevistas semiestruturadas com agentes (coordenadora, professoras e alunos) envolvidos com o ensino-aprendizagem de PLE para o PEC-G em um programa de extensão vinculado a uma UF brasileira da região Nordeste.

A análise se deu com base no conteúdo temático das entrevistas e nos aportes da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, tomando principalmente a noção de texto proposta por Cavalcante e Custódio Filho (2010) e as categorias analíticas propostas por Koch (2000, 2011) para o estudo dos elementos argumentativos em um texto. De acordo com essa visão, pudemos refletir sobre as crenças emergentes dos textos-discursos dos colaboradores com base na materialidade textual, articulando-a com o contexto sócio-histórico e a posição social específica dos agentes entrevistados no contexto analisado.

Na análise dos textos-discursos produzidos pelos entrevistados, observamos que as crenças sobre o papel da língua portuguesa no mundo divergem grandemente entre os agentes, indo de posições que seguem um *continuum* entre aqueles que a consideram como uma língua sem importância por si mesma (representada pela professora Luna e pelas alunas Claire e Melissa), com potencial para adquirir essa importância que não teria (coordenadora Simone), em um processo de expansão (professoras Celina e Karla) até como uma língua importante (aluno Jones). Sobre o Celpe-Bras, os agentes concordam unanimemente que é um exame altamente exigente, porém enquanto alguns aderem completamente à proposta teórico-metodológica do exame (prof. Celina, alunos Claire e Jones), outros possuem ressalvas (coord. Simone, prof. Karla aluna Melissa) ou a rejeitam (prof. Luna). Por fim, pudemos verificar que o exame provoca transformações no que significa coordenar um programa de ensino voltado para o PEC-G, ensinar a língua portuguesa na perspectiva de língua estrangeira para esse grupo, bem como aprender essa língua.

Como mecanismo de política linguística, o Celpe-Bras encontra-se no entremeio de ideologias e práticas de linguagem. Primeiramente, como afirma Shohamy (2006), a instituição de uma avaliação em determinada língua já veicula mensagens a respeito da importância concedida a essa língua. Nesse sentido, observamos que a implementação de um certificado de proficiência em português brasileiro para estrangeiros e a obrigatoriedade dessa certificação para estrangeiros que buscam estudar ou trabalhar no Brasil em determinadas instâncias, a exemplo do PEC-G, procura dar visibilidade e atribuir uma determinada valoração a essa língua, na medida em que o exame não contempla o português europeu ou africano, por exemplo. É mais um indício de uma política linguística em litígio do Brasil em relação a Portugal, que possui outro tipo de sistema de certificações na língua portuguesa (DINIZ, 2012, 2014). Ainda, o papel do Celpe-Bras como mecanismo de política linguística para o PEC-G também resvala na transmissão para as práticas de ensino-aprendizagem de crenças em relação ao que é considerado “ensinar a língua portuguesa” ou “aprendê-la”. Se avaliar a proficiência em uma língua perpassa necessariamente pela observação do comportamento linguístico dos

candidatos a partir da ação social através de gêneros textuais, estes acabam se tornando muitas vezes o foco primordial das aulas e também dos esforços de aprendizagem dos alunos.

Constatamos que o exame Celpe-Bras se constitui em um mecanismo de política linguística altamente poderoso para o PEC-G, capaz de gerar tamanho efeito retroativo a ponto de influenciar no trabalho docente das professoras de PLE, sendo crucial para o planejamento, a seleção do conteúdo a ser abordado, na metodologia proposta para o curso preparatório e na avaliação dos textos. Na coordenação, o exame também provoca mudanças na própria competência atribuída à coordenadora, na medida em que esta assume o papel de mediadora entre as reivindicações dos alunos do PEC-G e a orientação às professoras. Para os alunos, o efeito se manifesta na maior cobrança às professoras para que trabalhem com gêneros textuais, corrijam de acordo com a grade de avaliação do Celpe-bras e façam constantes simulados em sala de aula.

Por fim, salientamos também que o papel de mecanismo desse exame tem implicações na própria identidade dos agentes envolvidos com o contexto de ensino-aprendizagem de PLE para o PEC-G, na medida em que impacta na concepção que os alunos têm de si e de seus professores, bem como na própria concepção que os professores têm de si. Essa relação entre o Celpe-Bras e a identidade de agentes vinculados a diversas camadas de interpretação do mecanismo, a exemplo da coordenação, professores e alunos, constitui um achado da nossa pesquisa, que pode ser explorado em outros trabalhos.

Colocamos como contribuição teórica deste trabalho para o campo da Política Linguística a operacionalização de uma pesquisa que procurou explorar a noção teórica de políticas linguísticas percebidas através de um corte metodológico vertical, isto é, articulando as crenças de agentes que se posicionam em diversas camadas de interpretação a respeito de um exame de línguas, que operam em uma situação de interação em um único contexto (um programa de ensino de PLE vinculado a uma universidade federal).

Tal análise permitiu identificar que, nesse contexto, a política linguística para estudantes do PEC-G, representada pelo mecanismo do Celpe-Bras, subverte as teorizações que tomam a política linguística como uma ação que opera a partir de camadas superiores até atingir camadas inferiores, isto é, vão de quem detém mais poder institucional até quem detém menos. Pelo contrário, no programa de línguas analisado, pudemos perceber na prática que a interpretação realizada pelas camadas não é previsível, ou seja, se era esperado que a interpretação na camada da coordenação prevalecesse como a mais forte para as professoras e alunos, vimos que, efetivamente, o que os alunos entendem pela política representada pelo Celpe-Bras muitas vezes gera repercussões mais intensas e redireciona as políticas linguísticas praticadas no

contexto analisado de maneira mais decisiva. Assim, pudemos comprovar que as camadas não são hierárquicas, elas se agregam, se entrecrocaram, enfim, se inter-relacionam de uma maneira não prevista.

Quanto à contribuição para o PEC-G, podemos apontar que essa pesquisa buscou trazer um novo olhar para as questões que envolvem a política linguística implicada na operacionalização desse programa de cooperação internacional no ensino superior. Durante a revisão da literatura efetuada, observamos que o aspecto linguístico não costuma receber tanta atenção tanto em pesquisas acadêmicas quanto nos próprios documentos e ações oficiais realizadas pelo Programa. Na dissertação de Amaral (2013), por exemplo, a autora realiza uma pesquisa bastante pioneira sobre a gestão institucional do PEC-G, mas consideramos que a questão do papel das IES no estabelecimento e implementação de políticas linguísticas efetivas para o ensino de PLE para os candidatos ao PEC-G mereceria uma maior atenção, por ser o elo final entre a seleção dos estudantes e o seu ingresso efetivo em cursos de graduação no Brasil. Além disso, pontuamos também que a tese de Bizon (2014) já avançou no sentido de desencadear a discussão em nível acadêmico sobre esse aspecto relacional entre PEC-G e Celpe-Bras. Porém, especificamente neste trabalho, buscamos tratar de outra dimensão dessa relação, envolvendo o papel dos agentes de um curso de PLE (coordenação, professores e alunos) na efetivação da política linguística proposta de maneira marginal por este Programa nos documentos oficiais, embora em pleno funcionamento na prática das IES que recebem esses estudantes.

Julgamos importante salientar essa faceta do Celpe-Bras como mecanismo de política linguística e levar essa discussão para as instâncias encarregadas de operacionalizar o programa nas IES, pois não basta conceder as vagas, é preciso conceder oportunidades para que o curso de português seja oferecido da melhor forma. Nesse sentido, é também preciso oportunizar o diálogo de outras esferas do PEC-G e das IES com os coordenadores de programas de PLE que recebem esses estudantes, oferecendo oportunidades de qualificação para esses coordenadores e os professores dos cursos.

Quanto ao programa de ensino de PLE analisado, desejamos que esta pesquisa possa abrir novos caminhos para questionamentos e reflexões dos agentes analisados, bem como procuramos ressaltar a importância do programa no contexto da universidade enfocada. No primeiro ponto, gostaríamos que o trabalho fomentasse a reflexão sobre o papel individual e coletivo que os agentes possuem na articulação da política linguística de difusão da língua portuguesa. Já quanto ao segundo, entendemos que o programa de ensino de PLE deve receber mais atenção como ponto de acolhimento e inserção de estudantes estrangeiros da própria

universidade, bem como da comunidade externa da cidade. Nesse sentido, é importante que sejam propostas iniciativas de articulação com outros programas de ensino de línguas da universidade, criando pontes entre o ensino de PLE e o ensino de outras línguas a estudantes brasileiros, uma ação de política linguística que pode ser produtiva na universidade. Para isso, também se devem oferecer condições de permanência das alunas-professoras, bem como a infraestrutura necessária para o desempenho das atividades.

Como já era esperado, o efeito retroativo do Celpe-Bras para o PEC-G esteve bem evidente nos discursos dos colaboradores. Contudo, nos posicionamos em um quadro epistemológico distinto e buscamos entender o poder dos testes de impactar não só aspectos educacionais ou sociais, mas o seu papel como mecanismo capaz de afetar e ser afetado pelas políticas linguísticas vigentes (SHOHAMY, 2007). Assim, conforme observado neste trabalho, o Celpe-Bras de fato atua como uma diretriz para a efetivação das práticas de ensino-aprendizagem de PLE para o PEC-G, porém cabe ponderar que o poder de um mecanismo de avaliação, único e tão importante para esse grupo, pode acabar criando distorções no meio do caminho.

Embora consideremos a implementação do Celpe-Bras como um enorme avanço quanto ao direcionamento do ensino de PLE no Brasil, discutimos a justiça de tê-lo como um mecanismo tão poderoso no contexto investigado (PEC-G), capaz de definir as vidas desses estudantes em apenas uma única tentativa. Acreditamos que o contexto por nós investigado oferece um cenário que demonstra a necessidade de política linguística oficial no que tange ao estabelecimento de diretrizes para esse ensino e à formação de professores de PLE. Precisamos, assim, atentar também para a importância de mecanismos prospectivos, a exemplo do desenho de currículos e materiais didáticos específicos voltados para as necessidades dos estudantes do PEC-G. Para nós, essas necessidades envolvem não só a obtenção de certificação no exame, mas também o próprio prosseguimento dos estudos em nível de graduação no Brasil de uma maneira justa e isso inclui o oferecimento de cursos de línguas não só para os estudantes vinculados ao PEC-G, mas também para outros estudantes estrangeiros que buscam complementar seus estudos no país, que abarquem também o seu letramento acadêmico.

Além disso, o nosso quadro teórico permite aventar a necessidade de que políticas linguísticas voltadas para o PLE também sejam formuladas no âmbito das IES, que podem, através de seus programas de ensino de línguas para os alunos e a comunidade, posicionar-se claramente como agentes difusores da língua portuguesa. Cabe a cada IES definir o PLE como parte de seus programas de internacionalização, não só promovendo o ensino de línguas para estudantes brasileiros, mas também oferecendo oportunidades para que estudantes e

profissionais estrangeiros também aprendam a língua portuguesa, construindo, assim, um processo de internacionalização com uma via de mão dupla.

Esperamos que esta pesquisa possa despertar o desejo de mais pesquisadores de adentrarem nesse diálogo que envolve línguas, política linguística, avaliação, internacionalização, cooperação internacional, dentre outras palavras-chave que nortearam este trabalho. Por exemplo, é possível aprofundar a análise panorâmica aqui realizada sobre as crenças em apenas uma camada de interpretação (coordenadores ou professores ou alunos). Outro caminho poderia ser verticalizar a amplitude do escopo das camadas de agentes pesquisados, entrevistando gestores ligados à administração dos assuntos do PEC-G nas IES, à operacionalização do programa nos gabinetes oficiais do governo, bem como a outras instâncias envolvidas com o Programa. Além disso, poder-se-ia correlacionar essas crenças às políticas linguísticas que efetivamente são praticadas nas salas de aula. Seria interessante investigar sobre as diferentes interpretações a respeito do “ensinar gêneros para o Celpe-Bras” na prática, para isso não só entrevistando agentes, mas também analisando diferentes aulas de diferentes professores. Tal análise subsidiaria reflexões sobre como se dá a apropriação de um mecanismo de política linguística e com base em que essa apropriação acontece.

Os possíveis caminhos de pesquisa apontados podem se dar tanto em relação ao PEC-G quanto a outros programas de internacionalização que se desenvolvem nas IES, bem como em relação a outros contextos de ensino de línguas. Acreditamos que, quanto mais contextos forem analisados, maior a probabilidade de se obter um quadro mais abrangente sobre as políticas linguísticas que se desenrolam no âmbito das crenças e das práticas no Brasil, para além do que dizem os documentos oficiais, em diversos níveis. Ao mesmo tempo, salientamos a importância de que esse delineamento também se dê na esfera oficial, como política linguística declarada, especialmente para o PLE, pois é preciso definir uma linha norteadora para as ações dos agentes de difusão da língua portuguesa.

## REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. Charles; WALL, Dianne. Does washback exist? *Applied Linguistics*, v. 14, p. 115-129, 1993.

ALMEIDA, Patrícia Maria Campos de; DUARTE, Andrea Lima Belfort. Produção escrita em materiais de português língua estrangeira: que gêneros discursivos estão sendo privilegiados? JÚDICE, Norimar. (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros: pesquisas e ações*. Niterói: Intertexto, 2005. p. 81-92.

AMARAL, Joana de Barros. *Atravessando o Atlântico: o PEC-G e a cooperação educacional brasileira*. 2013. 145f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) — Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ANDRADE, Rafaela Cristina Oliveira de. *Políticas linguísticas educacionais em Pernambuco: um estudo do eixo de análise linguística*. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística) — Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

BAGNO, Marcos. O pesadelo do Celpe-Bras. *Caros Amigos*, ano XIX, n. 220, p. 6, 2015.

BARROS, Pedrina. Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para Estrangeiros e o exame do Celpe-Bras. In: JÚDICE, Norimar; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. (Orgs.). *Português – língua estrangeira: novos diálogos*. Niterói: Intertexto, 2009. p. 47-56.

BIZON, Ana Cecília Cossi. *Narrando o Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. 136p.

BOURDIEU, Pierre. A economia das trocas linguísticas. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Bourdieu – Sociologia*. São Paulo: Ática. Coleção Grandes Cientistas Sociais, vol. 39. p.156-183, 1983.

BRASIL. Convênio entre o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério da Saúde (MS) para estender a prestação de assistência médica, odontológica e farmacêutica, por meio do Sistema Único de Saúde – SUS, ao programa de cooperação educacional do Governo brasileiro a estudantes e estagiários estrangeiros, no âmbito de Acordos de Cooperação Científica, Técnica, Tecnológica e Cultural. Brasília, DF, 25 jan. 1994.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 55.613, de 20 de janeiro de 1965*. Torna obrigatório o registro de estudantes estrangeiros beneficiários de Convênios Culturais. Brasília, DF, 20 jan. 1965.

\_\_\_\_\_. *Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Brasília, DF, 23 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 08 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação [e do Desporto]. Institui o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa – CELPE-BRAS. Portaria n. 1787, de 26 de dezembro de 1994. *Diário Oficial da União*, 2 jan. 1995, p. 39, seção II.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: guia do examinando*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: manual do examinando*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério das Relações Exteriores. *Portaria n. 200, de 20 de março de 2012*. Disponível em: <[http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/Bolsas/Portaria\\_200-2012-ATUAL.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/Bolsas/Portaria_200-2012-ATUAL.pdf)>. Acesso em: 29 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Protocolo entre [não foi possível entender esse trecho no documento original] e diretor da Educação Superior e Ministro da Educação e Cultura regulando a seleção, distribuição e encaminhamento de estudantes estrangeiros (estudantes-convênio) beneficiários de convênio cultural, aos estabelecimentos de ensino superior do país, de acordo com as vagas disponíveis os quais são considerados em regime especial dentro das leis que regulam o ensino no país. Rio de Janeiro, 3 jan. 1967. Disponível em: <[http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/legislacao\\_anterior/01-PEC-G\\_Protocolo\\_1967.pdf](http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/legislacao_anterior/01-PEC-G_Protocolo_1967.pdf)>. Acesso em: 09 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Protocolo entre o Ministério das Relações Exteriores (MRE) e o Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS), para complementar o programa de cooperação educacional do Governo brasileiro, para estudantes e estagiários estrangeiros, no âmbito de Acordos de Cooperação Cultural e Técnica, com prestação médica, odontológica e farmacêutica, a cargo do Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social/SINPAS, sendo interveniente neste documento, para tal finalidade, o Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social (INAMPS). Brasília, DF, jul. 1987.

\_\_\_\_\_. Protocolo que entre si celebram o Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores e o Departamento de Assuntos Universitários do Ministério da Educação e Cultura, disciplinando o Programa de Estudantes-Convênio, decorrente dos acordos culturais. Brasília, DF, 11 dez. 1974.

\_\_\_\_\_. Protocolo que entre si celebram o Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica do Ministério das Relações Exteriores e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, órgão autônomo do Ministério da Educação para disciplinar o Programa de Estudantes-Convênio. Brasília, DF, 10 nov. 1986.

\_\_\_\_\_. Protocolo que entre si celebram o Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica (DCT) do Ministério das Relações Exteriores e a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação e do Desporto para disciplinar o Programa de Estudantes-Convênio (PEC-G). Anexo I. Brasília, DF, 04 out. 1993.

\_\_\_\_\_. Protocolo que entre si celebram o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação e do Desporto, para regulamentar o Programa de Estudantes Convênio de Graduação. Brasília, DF, 13 mar. 1998.

\_\_\_\_\_. Termo adicional ao protocolo celebrado entre o Departamento Cultural (atual Departamento de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica) do Ministério das Relações Exteriores e o Departamento de Assuntos Universitários (atual Secretaria de Ensino Superior) do Ministério da Educação e Cultura para disciplinar o Programa de Estudantes-Convênio, decorrente dos acordos culturais. Brasília, DF, 27 fev. 1981.

\_\_\_\_\_. Termo aditivo ao protocolo que entre si celebram o Departamento de Cooperação Científica, Técnica e Tecnológica (DCT) do Ministério das Relações Exteriores e a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação e do Desporto para disciplinar o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Brasília, DF, 10 ago. 1995.

CALVET, Louis-Jean. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CARNEIRO, Simone Garofalo. *Português como língua estrangeira e tecnologias digitais: uma experiência com o grupo de discussão on-line no contexto do PEC-G*. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

CASTRO NETO, Francisco Tomé de. *História do futuro: diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o ensino/aprendizagem de PLE-PL2 no Brasil do século XXI*. 2013. 197f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; CUSTÓDIO FILHO, Valdinar. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, v. 2, p. 56-71, 2010.

CAVALCANTE, Rivadavia Porto. *Faces do agir docente em projetos cooperativos de internacionalização: representações sobre políticas de idiomas estrangeiros no contexto dos institutos federais*. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

CONRADO, Rosana Salvini. *Produção textual no ensino de português língua estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras*. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

CORRÊA, Djane Antonucci. (Org.). *Política linguística e ensino de línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

CUNHA, Maria Jandyrá; SANTOS, Percília. Educação de professores/pesquisadores de português como segunda língua. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999a. p. 15-23.

\_\_\_\_\_. O certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Ensino e*

*pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999b. p. 113-122.

DINIZ, Leandro. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: Editora RG, 2010.

\_\_\_\_\_. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. 2012. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

\_\_\_\_\_. Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras). In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 15-36.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, n. 36, jul./dez. 2015.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho Dionísio. *Teorias recorrentes em política e planejamento linguístico no Brasil*. 2014. 64f. Monografia (Graduação em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho; COSTA, Dennis Souza da. A formação de professores de português como língua estrangeira nos cursos de letras da região Nordeste. In: JORNADA DO GELNE, 26., 2016, Recife. *Anais...* Recife: 2016. ISBN 978-85-66530-62-9. (no prelo).

FERRAZ, Andrea; PINHEIRO, Isabel Mendes. O desafio pós-Celpe-Bras: relações entre o exame e o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 131-141.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

GARCIA, Elisa Frühauf. O projeto pombalino de imposição da língua portuguesa aos índios e a sua aplicação na América meridional. *Tempo*, Revista do Departamento de História da UFF, v. 12, p. 33-48, 2007.

JOHNSON, David Cassels. *Language policy*. UK/US: Palgrave Macmillan, 2013.

JOSEPH, John. *Language and politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd., 2006.

JÚDICE, Norimar. Quem conta um conto? A sala de aula de PLE como ponto de encontro entre culturas. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 65-76.

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 de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 143-150.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

\_\_\_\_\_. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAGARES, Xoán; BAGNO, Marcos. (Orgs.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca Brasil. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. 1. ed. Pelotas: Educat, 2014, v. 1, p. 21-48.

LUZ, Mônica Rodrigues da. Programa de ensino e pesquisa em português para falantes de outras línguas: uma experiência complementar à graduação. In: CUNHA, Maria Jandyrá; SANTOS, Percília. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. P. 38-45.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MENKEN, Kate. GARCÍA, Ofelia. Introduction. In: \_\_\_\_\_. (Eds.). *Negotiating language policies in schools*. New York: Routledge, 2010. Chapter 1. p. 1-10.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOUTINHO, Ricardo; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Aprender PLE na universidade. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011. Capítulo 4. p. 65-79.

NEVES, Elisa Sobé; SILVA, Kleber Aparecido da. Bilinguismo de escola: português para estrangeiros no contexto da escola bilíngue (Português/Inglês). In: SILVA, Kleber Aparecido da; SANTOS, Danúcia Torres dos. (Orgs.). *Português como língua (inter)nacional: faces e interfaces*. Campinas, SP: Pontes, 2013.

NICOLAIDES, Christine. et al. *Política e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

PEREIRA DINIZ, Mônica Baêta Neves. Celpe-Bras – futuro (in)certo?. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 167-174.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Efeito retroativo na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse?. In: RETORTA, Miriam Sester; MULIK, Katia Bruginski. (Orgs.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. P. 77-93.

REIS, Narjara Oliveira; DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Ressignificação de prática pedagógica a partir de uma análise de erros de avaliações orais de alunos hispano-falantes de português como língua estrangeira. In: EMMEL, Ina; SILVEIRA, Rosane. (Orgs.). *Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 167-182.

RIBEIRO DA SILVA, Elias. A pesquisa em política linguística no Brasil: contribuições dos estudos sobre crenças e ensino-aprendizagem de línguas. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 17., João Pessoa, 2014. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2014.

RICENTO, Thomas. Historical and theoretical perspectives in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, v. 4, n. 2, p. 196-213, 2000.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *An introduction to language policy: theory and method*. MA/USA: Blackwell Publishing Ltd, 2006.

RICENTO, Thomas; HORNBERGER, Nancy. Unpeeling the onion: language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quaterly*, v. 30, n. 3, p. 401-427, Autumn 1996.

SALES, Hellen Margareth Pompeu de. *A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame Celpe-Bras*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará, Belém, 2014.

SANTOS, Ademir Valdir dos. A política educacional nacionalista e o aspecto linguístico: vestígios na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 90, n. 225, p. 511-527, maio/ago. 2009.

SARAIVA, José Flávio Sombra. *África parceira do Brasil atlântico: relações internacionais do Brasil e da África no início do século XXI*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. 168p.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 77-90.

\_\_\_\_\_. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyrá; SANTOS, Percília. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

\_\_\_\_\_. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, Jul./Dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004.

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

SCHLATTER, Margarete. CELPE-Bras: certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyrá; SANTOS, Percília. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 97-104.

SCHLATTER, Margarete. et al. Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, Mônica Gaciela. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.

SEVERO, Christine; MAKONI, Sinfrey. *Políticas linguísticas Brasil-África: por uma perspectiva crítica*. Florianópolis: Insular, 2015.

SHIBAYAMA, Ayumi Nakaba; ALMEIDA, Mariza Riva de. Experiência de ensino de português língua estrangeira no Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin-UFPR): de 1995 a 2013. In: EMMEL, Ina; SILVEIRA, Rosane. (Orgs.). *Um retrato do português como segunda língua: ensino, aprendizagem e avaliação*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 11-31.

SHOHAMY, Elana. Language testing priorities: a different perspective. *Foreign Language Annals*, v. 23, n. 5, Oct. 1990.

\_\_\_\_\_. Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, v. 24, n. 4, p. 331-345, 1998.

\_\_\_\_\_. The power of tests over teachers: the power of teachers over tests. In: TEDICK, Diane. *Second language teacher education: international perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. Chapter 6. p. 101-111.

\_\_\_\_\_. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. Language tests as language policy tools. *Assessment in Education*, v. 14, n. 1, p. 117-130, mar. 2007.

\_\_\_\_\_. Language tests for immigrants: why languages? Why tests? Why citizenship?. In: HOGAN-BRUN, Gabrielle; MOLINERO, Clare Mar-Molinero; STEVENSON, Patrick. (Eds.). *Discourses on language integration: critical perspectives on language testing regimes in Europe*. 2009. P. 45-60.

SOUSA, Emny Nicole Batista de. *Políticas linguísticas no ensino de português como língua estrangeira aos refugiados no Brasil*. 2015. 171f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SOUSA, Socorro Cláudia Tavares de; ROCA, María del Pilar. (Orgs.). *Políticas linguísticas: declaradas, praticadas e percebidas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

\_\_\_\_\_. Is language policy applied linguistics?. In: BRUTHIAUX, P. et al. (Eds.). *Directions in applied linguistics: essays in honor of Robert B. Kaplan*. UK/US/CA: Multilingual Matters Ltd., 2005.

\_\_\_\_\_. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

\_\_\_\_\_. What is language policy. In: \_\_\_\_\_. (Ed.). *The Cambridge handbook of language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 3-15.

YAMANAKA, Juliana Harumi Chinatti. *Construindo um caminho para o PEC-G: experiências, crenças e identidades na aprendizagem de PL2*. 2013. 201f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O português do Brasil como língua transnacional. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: Editora RG, 2009. p. 13-41.

# ANEXOS

## ANEXO A – Tabelas com os países de origem dos alunos do PEC-G

**PEC-G - Selecionados - África - 2000 a 2015**

| PAÍS            | 2000       | 2001       | 2002       | 2003       | 2004       | 2005       | 2006       | 2007       | 2008       | 2009       | 2010       | 2011       | 2012       | 2013       | 2014       | 2015       | TOTAL       |
|-----------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------------|
| Angola          | 3          | 21         | 29         | 23         | 33         | 11         | 31         | 28         | 91         | 68         | 48         | 83         | 63         | 53         | 59         | 77         | 721         |
| Argélia         |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 2          | 2           |
| Benin           |            |            |            |            |            |            |            |            | 11         | 5          | 7          | 19         | 39         | 37         | 73         | 48         | 239         |
| Cabo Verde      | 117        | 65         | 227        | 263        | 192        | 230        | 314        | 265        | 381        | 206        | 133        | 74         | 155        | 88         | 104        | 119        | 2933        |
| Camarões        |            |            | 1          |            |            |            |            | 2          | 1          |            | 3          | 6          | 3          | 9          | 7          | 3          | 35          |
| Costa do Marfim |            |            |            | 1          | 1          |            |            | 3          | 1          |            |            |            | 1          | 4          | 9          | 4          | 24          |
| Gabão           |            | 11         |            | 2          | 1          | 1          | 3          | 4          |            |            |            |            |            |            | 3          | 4          | 29          |
| Gana            | 2          | 3          | 7          | 9          | 11         | 6          | 3          | 3          | 6          |            | 1          | 1          |            | 7          | 26         | 23         | 108         |
| Guiné-Bissau    | 36         | 88         | 111        | 97         | 58         | 186        | 159        | 19         | 133        | 181        | 95         | 55         | 118        |            |            |            | 1336        |
| Mali            |            |            |            |            |            |            | 2          |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 2           |
| Moçambique      | 12         | 13         | 27         | 21         | 26         | 27         | 13         | 9          | 4          | 4          | 9          | 7          | 8          | 13         | 13         | 9          | 215         |
| Namíbia         | 1          | 1          |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 6          | 8           |
| Nigéria         | 9          | 6          | 7          | 11         | 14         | 27         | 19         | 22         | 32         |            |            | 12         | 1          | 2          | 6          | 2          | 170         |
| Quênia          |            | 4          | 14         | 14         | 11         | 12         | 5          |            | 6          | 3          | 3          | 3          |            | 2          |            | 4          | 81          |
| R. D. Congo     |            |            |            |            |            |            |            | 9          | 106        | 46         | 78         | 92         | 28         | 19         | 12         | 25         | 415         |
| Rep. Congo      |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 4          | 6          | 4          | 2          | 16          |
| S. Tomé e P.    |            |            | 24         |            | 47         | 147        | 35         | 13         | 12         | 4          | 6          | 19         | 12         | 3          | 19         | 17         | 358         |
| Senegal         | 7          | 2          | 4          | 1          | 1          | 3          | 5          | 1          |            |            |            | 1          | 1          | 4          | 1          | 6          | 37          |
| Togo            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            |            | 4          | 11         | 8          | 3          | 6          | 32          |
| <b>TOTAL</b>    | <b>187</b> | <b>214</b> | <b>451</b> | <b>442</b> | <b>395</b> | <b>650</b> | <b>589</b> | <b>378</b> | <b>784</b> | <b>517</b> | <b>383</b> | <b>376</b> | <b>444</b> | <b>255</b> | <b>339</b> | <b>357</b> | <b>6761</b> |

Fonte: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em: 30 maio 2016.

**PEC-G - Selecionados - América Latina e Caribe - 2000 a 2015**

| PAÍS              | 2000       | 2001       | 2002       | 2003      | 2004      | 2005       | 2006       | 2007       | 2008       | 2009       | 2010       | 2011      | 2012      | 2013       | 2014       | 2015       | TOTAL       |
|-------------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|------------|-------------|
| Argentina         | 1          |            | 1          | 1         |           | 6          | 2          |            |            |            | 1          | 1         |           |            |            |            | 13          |
| Barbados          |            |            |            | 1         |           |            |            | 5          | 2          | 2          | 5          | 3         | 1         | 4          | 5          | 5          | 33          |
| Bolívia           | 12         | 9          | 10         | 4         | 1         | 6          | 11         | 5          | 4          | 13         | 11         | 4         | 1         | 7          | 9          | 10         | 117         |
| Chile             | 4          | 4          | 3          | 1         | 1         |            | 2          | 3          | 2          | 3          | 2          | 2         | 2         | 3          | 2          | 3          | 37          |
| Colômbia          | 6          | 11         |            | 3         | 5         | 3          | 4          | 3          | 2          | 2          | 2          | 2         | 6         | 8          | 12         | 15         | 84          |
| Costa Rica        |            | 2          | 2          | 3         | 1         | 3          | 3          | 1          | 4          |            | 3          | 2         | 1         | 1          | 1          | 2          | 29          |
| Cuba              |            |            |            |           | 1         | 3          | 3          | 2          | 4          | 5          | 8          | 7         | 11        | 3          | 11         | 10         | 68          |
| El Salvador       | 1          |            | 1          | 2         |           | 1          | 1          | 2          |            |            | 1          |           | 3         | 3          | 1          | 4          | 20          |
| Equador           | 3          | 12         | 3          | 6         | 6         | 9          | 19         | 19         | 19         | 32         | 7          | 11        | 17        | 11         | 11         | 9          | 194         |
| Guatemala         | 1          |            | 4          |           | 3         | 3          | 2          | 1          | 1          |            | 4          | 4         | 4         | 4          |            | 4          | 35          |
| Haiti             |            |            |            |           |           |            | 2          | 15         | 12         | 8          | 11         | 3         | 3         | 10         | 7          | 7          | 78          |
| Honduras          | 1          | 4          | 9          | 7         | 3         | 5          | 7          | 9          | 4          | 3          |            |           | 3         | 21         | 35         | 30         | 141         |
| Jamaica           |            |            | 5          | 4         | 3         | 7          | 5          | 3          | 4          | 5          | 10         | 6         | 8         | 10         | 8          | 9          | 87          |
| México            |            |            |            | 1         |           |            |            |            |            | 1          |            |           | 2         | 3          | 1          |            | 8           |
| Nicarágua         |            | 2          |            |           |           |            |            | 1          |            |            | 3          |           | 1         |            | 1          |            | 8           |
| Panamá            | 14         | 12         |            |           |           |            | 1          | 2          | 2          | 3          | 8          | 1         | 5         | 1          | 3          | 1          | 53          |
| Paraguai          | 70         | 86         | 85         | 43        | 20        | 68         | 48         | 42         | 42         | 32         | 28         | 26        | 22        | 24         | 18         | 24         | 678         |
| Peru              | 18         | 23         | 11         | 2         | 5         | 12         | 13         | 11         | 14         | 11         | 11         | 7         | 7         | 16         | 16         | 22         | 199         |
| Rep. Dominicana   |            |            |            |           | 1         | 1          | 1          |            |            | 1          |            |           | 1         | 1          | 1          | 2          | 9           |
| Suriname          |            | 1          |            |           |           |            |            |            |            |            |            |           |           |            |            |            | 1           |
| Trinidad & Tobago | 2          | 5          | 2          | 4         |           |            | 2          | 1          | 1          | 2          |            | 2         | 1         | 2          | 1          | 3          | 28          |
| Uruguai           | 1          | 1          | 2          |           | 1         | 1          | 1          |            |            | 1          |            |           |           |            | 1          |            | 8           |
| Venezuela         | 1          |            | 2          |           | 1         | 2          |            |            | 1          | 1          |            | 3         |           |            | 3          | 2          | 11          |
| <b>TOTAL</b>      | <b>135</b> | <b>172</b> | <b>140</b> | <b>82</b> | <b>52</b> | <b>130</b> | <b>127</b> | <b>125</b> | <b>118</b> | <b>125</b> | <b>115</b> | <b>84</b> | <b>99</b> | <b>132</b> | <b>147</b> | <b>162</b> | <b>1939</b> |

Fonte: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em: 30 maio 2016.



### PEC-G - Candidatos Selecionados - Ásia - 2000 - 2015

| PAÍS         | 2006     | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011     | 2012 | 2013      | 2014     | 2015     | TOTAL     |
|--------------|----------|------|------|------|------|----------|------|-----------|----------|----------|-----------|
| China        |          |      |      |      |      |          |      |           |          | 1        | 1         |
| Paquistão    |          |      |      |      |      |          |      | 2         | 2        | 2        | 6         |
| Tailândia    |          |      |      |      |      |          |      | 1         | 1        |          | 2         |
| Timor Leste  | 1        |      |      |      |      | 1        |      | 34        | 1        | 1        | 38        |
| <b>TOTAL</b> | <b>1</b> |      |      |      |      | <b>1</b> |      | <b>37</b> | <b>4</b> | <b>4</b> | <b>47</b> |

Fonte: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>>. Acesso em: 30 maio 2016.

# APÊNDICES

## APÊNDICE A – Questionário de apoio às entrevistas com as professoras

Prezado(a) Senhor(a),

As informações solicitadas neste questionário serão utilizadas unicamente com o propósito de traçar um perfil do entrevistado. Sua identidade será mantida em absoluto sigilo, conforme previamente acordado no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido.

1. Escolha um pseudônimo que será utilizado durante a pesquisa: \_\_\_\_\_

2. Idade: \_\_\_\_\_

3. Curso de graduação: \_\_\_\_\_

4. Período em que está atualmente no curso: \_\_\_\_\_

5. Línguas que já estudou:

( ) Espanhol ( ) Francês ( ) Inglês ( ) Outra. Qual(is)? \_\_\_\_\_

6. Sua experiência com o aprendizado de língua(s) foi:

( ) Na escola língua: \_\_\_\_\_

( ) Em curso de idiomas língua: \_\_\_\_\_

( ) Autodidata língua: \_\_\_\_\_

( ) Outra língua: \_\_\_\_\_

7. Já teve experiências como professor(a) de língua(s)? ( ) materna ( ) estrangeira

Tempo de experiência: \_\_\_\_\_

8. Há quanto tempo dá aulas no programa de ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE)? Que cursos ministrou durante esse tempo?

\_\_\_\_\_

9. Que cursos você já ministrou para o PEC-G?

\_\_\_\_\_

10. Atualmente, que curso que você ministra para o PEC-G?

\_\_\_\_\_

## APÊNDICE B – Roteiros de entrevista com a coordenadora

### DADOS PESSOAIS

1. Conte um pouco sobre a sua formação acadêmica e profissional.
2. Quais as razões para o interesse pelo ensino de português para estrangeiros?
3. Quais as experiências anteriores com o ensino de línguas (materna, estrangeiras etc.)?
4. Há quanto tempo você coordena o programa?

### SOBRE O PROGRAMA

1. Como funciona o programa atualmente?
  - Quais os cursos que o programa oferece?
  - Qual a carga horária dos cursos e período letivo?
  - Quais os dias e horários de aula?
  - Em média, qual a quantidade total de alunos do programa? E a quantidade média de alunos por turma?
  - Qual o perfil dos alunos que o programa atende?
  - Há quantos professores atualmente dando aulas no programa?
  - Quem são professores que trabalham no programa? Qual a sua formação acadêmica?
  - Que vínculos os professores têm com o programa?
  - Há quanto tempo existe o programa?
  - Qual a estrutura física com que vocês contam atualmente?
2. Existe algum regulamento que formaliza e/ou conta a história do programa?

### SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA (OU O ENSINO DE PLE)

1. Você vê alguma especificidade no ensino de língua portuguesa para estrangeiros em relação ao ensino de língua portuguesa como língua materna?
2. Que variedade de língua você considera importante ensinar para estrangeiros?
  - Em relação aos países lusófonos.
  - Em relação aos registros da língua portuguesa do Brasil.
3. Como você vê o papel da língua portuguesa no mundo hoje?

**SOBRE O ENSINO DE PLE PARA O PEC-G**

1. Como funcionam as aulas de português para o PEC-G no programa?
  - Quantos professores dão aula para o grupo?
  - Quantos alunos do PEC-G fazem parte do programa?
  - Que cursos são oferecidos para o PEC-G?
  - Qual a carga horária dos cursos?
2. Qual o perfil geral dos alunos do PEC-G?
3. Existem diferenças entre as aulas para o PEC-G e as aulas para as demais turmas?
4. Quais as dificuldades mais recorrentes no ensino de PLE para o PEC-G?
5. Existem orientações gerais que são dadas aos professores do PEC-G? Há algum planejamento específico?

**SOBRE O CELPE-BRAS**

1. O que você conhece sobre o Celpe-Bras?
2. Você acha que o Celpe-Bras é um bom exame? Por quê?
3. Você sofre alguma cobrança para trabalhar de acordo com as orientações do Celpe-Bras? Se sim, de onde elas vêm (da direção, de outros professores, de leituras, de si mesma)?
4. Há alguma orientação para alunos e professores do PEC-G sobre o teste? Sabe dizer se os professores orientam os alunos em sala de aula?

## APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com as professoras

### DADOS PESSOAIS

1. Que motivações você teve para ensinar português para estrangeiros? Conte um pouco como você começou nesse ensino.
2. Você tinha algum conhecimento anterior sobre o ensino de português como língua estrangeira? Qual(uais)?

### SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA (OU O ENSINO DE PLE)

4. Você vê alguma especificidade no ensino de língua portuguesa para estrangeiros em relação ao ensino de língua portuguesa como língua materna? Qual(is)?
5. Você considera a língua portuguesa difícil de ensinar para alunos que não têm o português como língua materna? Por quê?
6. Como você vê o papel/lugar da língua portuguesa no mundo de hoje?
7. Em suas aulas, você apresenta as diferentes variedades da língua portuguesa (de Portugal, de Timor Leste, de Moçambique...) ou apenas apresenta o português brasileiro? Por quê?

### SOBRE O ENSINO DE PLE PARA O PEC-G

1. Existem diferenças entre as aulas para o PEC-G e as aulas para as demais turmas do programa?
  - Qual o perfil dos alunos do PEC-G? E das outras turmas?
  - Quais são os objetivos do ensino para cada público?
2. Como você costuma preparar as aulas para o PEC-G?
  - Como divide os conteúdos?
  - Como seleciona o material a ser trabalhado?
  - Há algum livro didático específico que você costuma/gosta de trabalhar? Qual? Por quê?
  - Você produz seu próprio material didático? Em que situações? O que você leva em consideração quando produz o material?
3. Você pode descrever as suas aulas para o PEC-G no programa?
  - Qual o foco das suas aulas?
  - Como divide as etapas da aula normalmente?

- Como trabalha as habilidades relacionadas à oralidade (fala e escuta)?
  - E a leitura? E a escrita?
4. Como você avalia o desempenho dos alunos do PEC-G durante o curso?
- Como costumam ser as avaliações durante o curso? O que elas avaliam? Solicitar exemplares de atividades.
  - Em que você se inspira para elaborar as avaliações?
  - Que aspectos você leva em consideração na correção das avaliações?
  - Você costuma passar atividades para casa? Como elas são geralmente? Solicitar exemplares de atividades.
5. As experiências anteriores que você teve como aluno ou como professor de línguas influenciam na sua postura como professor de PLE? Como? Em que sentido?

### **SOBRE O CELPE-BRAS**

1. O que você conhece sobre o Celpe-Bras?
2. Você acha que o Celpe-Bras é um bom exame? Por quê?
3. O Celpe-Bras influencia em algum momento nas suas aulas para o PEC-G?
4. Você sofre alguma cobrança para trabalhar de acordo com as orientações do Celpe-Bras? Caso positivo, especifique que tipo de cobrança(s) é e de onde ela(s) vem (da direção, de outros professores, de leituras, dos alunos)?
5. Você costuma dar alguma orientação específica sobre o Celpe-Bras para os alunos? Qual o conteúdo dessas orientações?

## APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com os alunos

### **DADOS PESSOAIS**

1. Fale um pouco sobre você (idade, nacionalidade, línguas que fala, tempo de permanência no Brasil).
2. De onde surgiu o interesse de estudar no Brasil?
3. Como você tomou conhecimento do PEC-G?

### **SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA**

1. Quando e como foi o seu primeiro contato com a língua portuguesa?
2. Você considera a língua portuguesa difícil de aprender? Por quê?
3. Como você vê o papel da língua portuguesa no mundo hoje?

### **SOBRE O ENSINO DE PLE PARA O PEC-G**

1. O que você espera de um curso de português para o PEC-G?
2. O que você acha das aulas de português no curso?
3. Você sabe como é o ensino de português para o PEC-G em outras universidades do Brasil?

### **SOBRE O CELPE-BRAS**

1. O que você sabe sobre a prova do Celpe-Bras?
2. Você acha que o Celpe-Bras é um bom exame? Por quê?
3. Você acha que é necessária alguma preparação específica para o exame? Por quê?
4. Como você tem se preparado para o Celpe-Bras? Você recebeu alguma orientação nesse sentido? De quem? Qual o conteúdo dessas orientações?

## APÊNDICE E – Transcrição da entrevista com a coordenadora Simone

- 1 Pq professora eu queria que a senhora falasse um pouquinho da sua formação... profissional...  
2 acadêmica
- 3 PCo bom [...] bom... eu sou formada em Letras licenciatura e bacharelado... fiz na Universidade  
4 XXX... minha graduação eu fiz em Letras Francês então quando no meio da graduação...  
5 eu interrompi... e fiz um intercâmbio de um ano na França... eu estudei na Universidade  
6 XXX lá por um ano... e então aí quando eu voltei eu já comecei a dar aula de francês...  
7 antes de me formar eu... éh... já comecei a ser professora de francês... aí eu dava aula em  
8 projetos... um projeto que tem lá no estado de XXX que é um projeto de língua francesa  
9 nas escolas estaduais... que é um no horário que não é o horário da aula que o aluno  
10 escolhe né? se ele quer fazer em um horário invertido à aula dele... e também em escolas  
11 privadas... depois eu fiz mestrado e doutorado também na Universidade XXX na área de  
12 semiótica discursiva estudando discurso político aí eu saí dessa questão de ((risos)) do  
13 francês né? saí do francês... e... durante o doutorado também éh... fiz um ano na  
14 Universidade XXX né? que é a XXX... que é o doutorado sanduíche... e quando eu acabei  
15 o doutorado... aí... eu... queria... trabalhar numa universidade federal... sempre tive  
16 vontade de ser professora de universidade federal... e... aí apareceu a oportunidade de  
17 fazer um pós-doutorado no Rio de Janeiro... e eu também já estava querendo sair de São  
18 Paulo... aí eu fiquei dois anos na XXX... no Departamento de Ciências da Linguagem...  
19 estudando também discurso político... só que aí agora... éh... a partir do pós-doutorado  
20 entrei num projeto que estuda éh... multimodalidade... linguagens multimodais... e...  
21 enquanto eu estava terminando o meu pós-doutorado eu passei aqui na no no concurso da  
22 XXX e estou aqui desde... desde dois mil e doze
- 23 Pq e... de onde surgiu o interesse assim... no português pra estrangeiros?
- 24 PCo então... o interesse no português pra estrangeiros surgiu da minha experiência quando eu  
25 morei na França... da/durante o doutorado que tinha muitos colegas de de classe colegas  
26 de universidade que eram africanos... então eu conheci muita gente africana e eu comecei  
27 a a me apaixonar ((risos)) pela África...
- 28 Pq ((risos))
- 29 PCo conheci/e aí desde então eu conheço muitos africanos em São Paulo eu conhe/e eu tenho  
30 muito interesse pela pela cultura africana e... então aí como aqui a univer/a XXX recebe  
31 mais africanos francófonos e... eu também... por ter vivido essa experiência de morar em  
32 outro país assim... eu achei que poderia ser interessante participar do XXX... mas eu éh

- 33 não tenho nenhuma formação acadêmica para... éh voltada pra português pra  
 34 estrangeiros... foi mais assim por ter tido esse contato... vivido essa experiência de morar  
 35 em outro país e e também pela... pela relação afetiva ((risos)) éh de interesse cultural  
 36 assim que que eu tenho com com a África
- 37 Pq então a senhora já tinha interesse na África e ficou sabendo que o XXX recebia muitos  
 38 africanos é isso?
- 39 PCo isso exatamente.... a professora XXX ela: tava querendo sair apesar de de gostar muito do  
 40 XXX ela já tava há cinco anos e ela queria... éh sair... só que ela éh num/ela preocupada  
 41 assim com deixar... pra: fazer a passagem né deixar pra alguém explicar direitinho ela é  
 42 né? toda correta e toda ((risos))... então aí ela ficou éh... meio comentou que tava  
 43 procurando comentou comigo que tava procurando alguém pra entrar e eu disse que eu  
 44 tinha interesse e aí a gente ficou conversando então praticamente... no segundo semestre  
 45 do ano passado eu já me aproximei do XXX já fui lá conhecer já conhecer as meninas já  
 46 fui conhecer o projeto depois já fui avaliadora do Celpe-Bras então já fui me aproximando  
 47 ano passado pra poder éh... entrar esse ano mas é sempre um desafio né ((risos)) quando
- 48 Pq faz quanto tempo que a senhora tá coordenando aqui o XXX?
- 49 PCo éh... desde fevereiro de dois mil e dezesseis
- 50 Pq é bem recente
- 51 PCo três meses é
- 52 Pq e eu queria que a senhora falasse como é que tá funcionando o programa atualmente em  
 53 relação a cursos carga horária professores no geral assim
- 54 PCo olha... a gente tem... normalmente a gente tem quatro cursos de português pra  
 55 estrangeiros... éh... que atende estrangeiros tanto estudante da XXX que são estrangeiros  
 56 e vieram né pra estudar aqui pra fazer um intercâmbio... quanto a comunidade se alguém  
 57 tiver morando na/em XXX tiver um visto casou ou tá trabalhando aqui por algum  
 58 motivo... éh a gente também atende essa essa comunidade e são quatro níveis éh...
- 59 Pq é o básico
- 60 PCo básico
- 61 Pq pré-intermediário
- 62 PCo intermediário e avançado sim
- 63 Pq quatro turmas né
- 64 PCo não então aí esse... normalmente a gente tem essa essas quatro níveis e... em cada  
 65 semestre... uma turma por nível... neste semestre particularmente a gente tá só com três  
 66 éh: turmas porque tinha uma que tava com muito pouca gente e... éh... ela foi fundida o o

67 intermediário foi fundido com com o avançado porque num/só tinha do/duas alunas elas  
 68 já tavam... éh... relativamente avançadas então... elas se fundiram com a com o avançado  
 69 então... éh... mas normalmente são essas é essas essas turmas né e... também o PEC-G  
 70 que... é um convênio que a universidade tem com o MEC com o Ministério das Relações  
 71 Exteriores de receber estudantes estrangeiros para ficar a/o o objetivo é que eles estudem  
 72 façam universidade no Brasil... só que primeiro eles passam então primeiro ano só  
 73 fazendo um curso de português pra depois... passar pelo exame do Celpe-Bras e... éh... e  
 74 entrar na na universidade brasileira então a gente atende... éh... uma turma de vinte alunos  
 75 né... éh cada cada ano aí é é um curso que vai de março a outubro que é quando é a prova  
 76 do... do Celpe-Bras.... as meninas é... meninas porque a gente atualmente não tem nenhum  
 77 estagiário ((risos))

78 Pq ((risos))

79 PCo ninguém que participa do projeto éh... nenhum homem éh são alunas do curso de Letras  
 80 português... então... que são do curso de licenciatura e tão interessadas éh... na temática  
 81 né? de português pra estrangeiros e elas... éh... recebem uma uma bolsa que às vezes é  
 82 uma bolsa estágio da universidade né? como uma parceria com o centro ou com a... ou  
 83 com a reitoria... e do projeto de licenciatura também do do do do XXX<sup>46</sup> né?... que são...  
 84 ah... os as duas dois percursos né os dois os dois caminhos de bolsa que a gente tem  
 85 atualmente... então as meninas não são voluntárias elas são bolsistas... e elas... éh... se  
 86 preparam e estão voltadas pra... éh... fazer esse trabalho né?... em período que éh... que  
 87 não é o período de aula delas... e normalmente éh... o contrato é de vinte horas semanas  
 88 aí ela se revezam na... nas aulas né?... cada uma tem uma turma se revezam pra dar aula...  
 89 deixa eu ver... atualmente temos Karla... Celina... XXX<sup>47</sup>... Luna... XXX<sup>48</sup>... que são as  
 90 cinco bolsistas... e XXX<sup>49</sup> que é voluntária... seis... seis meninas

91 Pq ela tem a mesma carga horária XXX<sup>50</sup> que as outras?

92 PCo XXX<sup>51</sup> é um pouco menos mesmo e/entre elas também a carga horária não é igual porque  
 93 a bolsa éh... estágio é maior que a bolsa XXX<sup>52</sup>... então aí éh... a divisão num é... de carga

---

<sup>46</sup> Projeto de iniciação à docência da universidade.

<sup>47</sup> Nome de uma professora do programa de ensino de PLE.

<sup>48</sup> Idem.

<sup>49</sup> Idem.

<sup>50</sup> Idem.

<sup>51</sup> Idem.

<sup>52</sup> Projeto de iniciação à docência da universidade.

- 94           horária num é igual... aí aí bolsa estágio vem mais do que bolsa XXX<sup>53</sup> que por sua vez  
95           vem mais do que... do que voluntário
- 96   Pq     quem é estagiário dá mais aula do que o XXX<sup>54</sup> né? é isso? mais horas aula né? no caso  
97   PCo   é é
- 98   Pq     e em relação à estrutura física que vocês têm agora pra dar aula... como é que é que  
99           funciona?
- 100  PCo   ((risos)) olha isso tá uma complicação na universidade nesse semestre... mas acho que  
101       isso num é privilégio ((risos))... do XXX né?... mas sim de vários cursos da universidade...  
102       porque a gente usa a/as dependências né as salas da da universidade pra... pra ministrar  
103       as aulas... e... só que nem sempre existem salas disponíveis às vezes dá choque de  
104       horário... então... preci/éh às vezes quebra o ar condicionado e aqui é muito quente então  
105       isso inviabiliza também... fica uns dias com ar condicionado quebrado mas ((risos)) de  
106       maneira geral ((risos)) está funcionando.... éh... dessa maneira... e... para a sede do projeto  
107       a gente conseguiu uma sala a gente a XXX ((risos)) conseguiu éh... uma sala... que é...  
108       onde a gente fica pra pra fazer as reuniões... pra receber né? o público... e também é da  
109       da universidade... é tudo da universidade... é um projeto... que faz parte da universidade...  
110       é um programa vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas
- 111  Pq     está vinculado aqui então né?
- 112  PCo   está
- 113  Pq     éh... existe um documento alguma coisa que... conta a história do XXX... ou que formalize  
114       de alguma forma?
- 115  PCo   existe um regimento... um regimento interno do do XXX agora... que conta a história... eu  
116       eu num eu num sei se tem... eu desconheço
- 117  Pq     no caso esse regimento ele é recente né?
- 118  PCo   esse regimento ele é recente... ele foi finalizado éh... no no ano passado
- 119  Pq     foi vocês que criaram assim foi o XXX por iniciativa própria? sabe dizer?
- 120  PCo   olha isso foi uma iniciativa da professora XXX.... mas quem participou da discussão e da  
121       construção da elaboração eu num... eu num sei
- 122  Pq     procurar saber sobre isso né.... porque na minha época também não tinha
- 123  PCo   agora esse histórico realmente também seria interessante né? da gente ter... parece que lá  
124       tem algumas... temos que olhar nos arquivos né? porque parece que lá tem alguns  
125       documentos né? que... pra pra contar mas seria legal já ir deixando a narrativa ((risos))

<sup>53</sup> Projeto de iniciação à docência da universidade.

<sup>54</sup> Idem.

- 126 Pq éh... a senhora tem assim uma ideia do número médio de alunos que o número tá atendendo  
127 atualmente?
- 128 PCo ((pausa)) ah... eu acho que entre quarenta e cinquenta
- 129 Pq atualmente né?
- 130 PCo nesse semestre... é
- 131 Pq e por turma assim... qual é a média de... de alunos por turma... agora?
- 132 PCo isso varia muito né de de uma turma pra outra as procuras... as turmas éh... o PEC-G é  
133 sempre cheio né tem/são vinte alunos é uma turma grande... as turmas dos/os níveis éh...  
134 elas são éh... menores tem... acho que a do avançado tem oito alunos aí intermediário... o  
135 pré-intermediário são seis... eu acho que a média é de seis a oito alunos por por turma
- 136 Pq e a maioria é vinculado da universidade
- 137 PCo acho ((pausa)) acho que a maioria é de fora
- 138 Pq a maioria é de fora? esse semestre né?
- 139 PCo não... ai não sei isso
- 140 Pq depois eu vou dar uma olhadinha né?
- 141 PCo acho que a maioria é vinculado... éh não... acho que a maioria é vinculado mesmo... você  
142 tem razão... porque quando a gente foi pegar as GRU<sup>55</sup>s os pagamentos... aí num tinha  
143 muita gente dos níveis que tinha... éh... efetuado... o pagamento
- 144 Pq porque já eram alunos né? vinculados
- 145 PCo porque quem é da universidade num num num paga pra fazer... é só é só quem é de fora
- 146 Pq quem num tem vínculo com a universidade paga né?
- 147 PCo isso
- 148 Pq paga pelo semestre ou paga mensal?
- 149 PCo paga pelo semestre... isso
- 150 Pq éh... professora... éh... a senhora vê assim alguma... especificidade assim entre ensinar  
151 português... como língua materna e pra estrangeiros... a senhora vê alguma diferença  
152 assim
- 153 PCo ah sim... tem uma tem uma diferença porque... o português como língua estrangeira ele é  
154 uma segunda língua... então... não se aprende uma... não se ensina né? não se aprende  
155 uma língua materna como se aprende uma segunda língua... a a o sujeito ele ele já é falante  
156 de outras línguas ele já ((risos)) então... é é outro processo né?... eu acho que o que se

---

<sup>55</sup> Guia de Recolhimento da União.

- 157 aproxima mais... éh... de qualquer dos dos ensinos de segunda língua... embora assim  
 158 tem/a semelhança é a língua ((risos)) porque é a mesma língua né?
- 159 Pq sim
- 160 PCo da língua materna e... a mesma língua a nossa... a língua portuguesa por exemplo que vai  
 161 tá sendo ensinada mas... língua materna... ensinar primeira língua é diferente de ensinar  
 162 segunda língua né... o processo de... de ensino é diferente apesar de as regras as estruturas  
 163 né?... da língua serem as mesmas assim né?
- 164 Pq a senhora acha que a língua portuguesa é uma língua difícil de ensinar pra estrangeiros?
- 165 PCo olha... eu como linguista a gente não tem muito esse conceito de língua difícil ((risos)) a  
 166 gente... não acha que existe isso de língua difícil e língua fácil... éh... e... acho que ... acho  
 167 que ela não é mais difícil do que qualquer outra... do que do que seria qualquer outra  
 168 língua... acho que tem dificuldades específicas né? éh... no caso depende também de qual  
 169 é a língua que o... que o aluno já... é falante né? se ele for do espanhol do francês de/as  
 170 neolatinas são mais vizinhas... então existe já uma semelhança na estrutura... éh... da  
 171 língua se for... éh... oriental acho que... é mais complexo porque é outro sistema e  
 172 normalmente quem é oriental... passa pelo inglês então assim a pessoa tem uma língua...  
 173 e depois pra entrar no ocidente ela aprende inglês e aí... faz todo um monte de salada pra  
 174 chegar na/normalmente português... acaba funcionando meio que como uma terceira  
 175 língua né então acho que... russo chinês... essas... acho que são... mais... difí/trazem mais  
 176 dificuldade mas mais em função desse movimento né?
- 177 Pq o processo né
- 178 PCo é... mas acho que... não não não penso assim que seja mais ou menos difícil do que a...  
 179 do que outra língua porque cada uma tem a sua dificuldade... normalmente as pessoas  
 180 costumam falar “ah inglês é mais fácil” porque “ah porque não tem conjugações... muitas  
 181 conjugações verbais... muitos tempos”... mas por outro lado quando você chega mais  
 182 avançado inglês tem muitas sutilezas os *phrasal* as coisas que também são difíceis... então  
 183 acho que todas são difíceis e fáceis... não tem ((risos))
- 184 Pq não é da língua especificamente né? do processo de aprendizagem
- 185 PCo eu acho eu acho é é
- 186 Pq éh... como é que a senhora vê essa questão do papel da língua portuguesa no mundo hoje?
- 187 PCo ((pausa)) olha eu tô... eu tô chegando agora nesse... nesse meio né? nesse campo de... que  
 188 eu a/mas... acompanhei um pouco a formação do SIMELP que... primeiro SIMELP que  
 189 é o Simpósio Mundial né? de Língua Portuguesa... aconteceu lá na USP... organizado pela  
 190 pelo grupo do professor Ataliba e eu era próxima né? de alunos dele então... acompanhei

191 a construção desse desse congresso mas assim nunca fui muito vinculada a esse... a esse  
 192 tipo de de pesquisa né?... eu acho que... é importante... a a união o o a discu/o debate  
 193 entre... entre os falantes da língua essa reunião né? entre os falantes de português eu acho  
 194 que é importante... eu também... éh... acho que a língua é um instrumento de dominação  
 195 de de instrumento de repercussão social e cultural né? então... tem uma uma relação... de  
 196 afirmação isso é importante né? se o Brasil quiser... se os/se todos os países lusófonos  
 197 quiserem ter uma relevância é... mundial precisam... impor ou mostrar... divulgar a  
 198 própria língua... porque muitas vezes assim por exemplo na academia a gente não é lido  
 199 porque... é em português... né?... então assim tem muita... eu acho que ainda o português  
 200 ainda é muito... deixado de lado assim né?

201 Pq em relação a outras línguas

202 PCo é espanhol... inglês né?... eu acho que são mais... as pessoas têm mais acesso assim né?...  
 203 ne/nesse mundo globalizado assim

204 Pq que variedades a senhora considera que é importante assim ser ensinada no ensino de  
 205 português para estrangeiros? aqui por exemplo no programa existe alguma coisa que a  
 206 senhora incentiva ou... assim em relação a... é só o português brasileiro ou português... a  
 207 senhora acabou de falar dos países lusófonos né? se há essa preocupação ou o foco é  
 208 português brasileiro?

209 PCo olha como eles... éh... estão voltados mais assim estão imersos na cultura brasileira vieram  
 210 morar ou fazer um estágio aqui... e vão passar pelo exame Celpe-Bras que é bras de  
 211 brasileiro então a gente costuma... enfocar mais... éh... no na na no Brasil mesmo né?  
 212 tanto no no português brasileiro e também na cultura brasileira porque não existe muita...  
 213 separação né? assim a língua... você entra na cultura pela língua né? você entra na  
 214 sociedade pela língua... então acho que... a gente... tá mais voltado pro brasileiro mesmo

215 Pq éh... a senhora falou né que o interesse de... de coordenar o XXX veio também dessa  
 216 relação afetiva que a senhora tem com os africanos... agora eu quero fechar mais as  
 217 perguntas pro PEC-G mesmo... queria perguntar a senhora como é que funcionam as aulas  
 218 pro PEC-G atualmente no programa

219 PCo olha eu acho que o PEC-G é um grande desafio porque... é muito pouco tempo pra passar  
 220 por um exame... imagina se você num sabe Nada de uma língua... você chega... depois  
 221 de oito meses você tem que fazer um exame... e ser aprovado nesse exame né?... então...  
 222 é né?... passar por um certificado... em oito meses... mesmo que esteja em imersão... eu  
 223 acho que oito meses é... é pouco tempo... então... as aulas elas são intensivas né?... todas  
 224 as tardes... das catorze às dezoito... e... a gente agora... tá seguindo o/um livro didático

- 225 que é o... o bem-vindo... que é um livro de português pra pra estrangeiro... mas também  
 226 fazendo atividades complementares principalmente assim nosso... nosso foco... principal  
 227 é... é o Celpe-Bras... então.... que trabalha muito com gêneros... éh... que enfocam a  
 228 argumentação... então a gente também na na produção na leitura na produção escrita... éh  
 229 procura focar também... éh... esses elementos argumentativos que constam bastante do  
 230 exame do do do Celpe-Bras né?... e... conversação... acho que também éh num difere de  
 231 um curso de língua estrangeira... são as quatro habilidades... ler... escrever.... entender...  
 232 e falar né? então a gente também trabalha essa essas quatro habilidades... cada/as aulas  
 233 são enfocadas né?... uma aula mais pra habilidade de leitura outra aula mais pra habilidade  
 234 de escrita outra mais pra fala outra mais pra compreensão... também trabalham com éh...  
 235 elementos de cultura brasileira justamente... né?... por essa relação intrínseca da língua  
 236 com a cultura... por eles estarem aqui no Brasil... é basicamente isso
- 237 Pq existe algum critério assim pra ser professor do PEC-G ou todas as professoras dão aula  
 238 pro PEC-G?
- 239 PCo olha normalmente... éh... é melhor já ter éh... já ter passado como professora do nível pra  
 240 depois ser do PEC-G porque como o nível tem menos gente tem menos alunos... nível é  
 241 RAro uma turma de nível ter mais que dez alunos... então são menos alunos e... esses  
 242 alunos também estão menos pressioNAdos porque eles não têm NEcessariamente que  
 243 passar pelo exame eles JÁ estão aqui em intercâmbio eles JÁ tão aqui porque vão morar  
 244 então... é uma outra relação com com o curso é uma coisa... também a carga horária é  
 245 menor né? o o curso são quatro horas por semana... e o PEC-G são VINte ((risos)) já...  
 246 uma diferença muito grande... então éh... a gente procura evitar colocar uma pessoa que  
 247 acabou de chegar no XXX pra dar aula no PEC-G mais por isso assim por ter esse número  
 248 de alunos em sala de aula... e também essa essa essa preSSÃO que eles vivem e que acaba  
 249 de alguma forma... mudando um pouco... o caRÁter do curso né? fica um pouco mais  
 250 tenso talvez assim ou... né? é talvez acho que um pouco isso assim eu sinto uma tenSÃO  
 251 éh... em relação ao PEC-G assim... lá... as meninas quase não falam dos níveis mas do  
 252 PEC-G ((risos)) elas elas sempre falam sempre estão éh... né?
- 253 Pq mhm
- 254 PCo que é... por um lado satisfeitas mas assim sempre preocuPADas né? uma coisa assim que...  
 255 envolve muito o o XXX eu acho assim
- 256 Pq a turma do PEC-G em si
- 257 PCo é é eu acho que o o convênio com o PEC-G atualmente ele é.... ele pauta muito o XXX...  
 258 eu acho assim

- 259 Pq éh qual o perfil geral dos alunos dessa turma do PEC-G que a senhora tem aqui no XXX?
- 260 PCo nesta turma atual... eles... são bem jovens... tem dezoito a vinte e quatro anos... no
- 261 máximo... e... vem do Benim e do Congo a maioria.... alguns do Haiti mas a grande
- 262 maioria é Benim e Congo e... são jovens e uma coisa interessante é que eles não...
- 263 ninguém deles quer fazer ((risos)) nenhum curso de licenciatura... ninguém quer fazer
- 264 letras geografia história... não... eles querem fazer... éh... engenharia agronomia
- 265 administração farmácia... isso eu acho também curioso assim essa esse desejo por cursos
- 266 mais... aplicados eles num são muito das ciências duras não eles são das ciências aplicadas
- 267 e.... éh e também muito dos negócios assim ((risos)) administração agronomia pra
- 268 trabalhar com negócios eles acho que eles pensam bastante nesses termos
- 269 Pq por que a senhora acha que eles não vão atrás das licenciaturas por exemplo? que seria
- 270 até um campo aplicado também... a senhora percebe assim algum
- 271 PCo olha agora... eu acho que alguma também tem um pouco de especificidade em que por
- 272 exemplo se fosse fazer letras... pra eles fazerem Letras português num sei né como que
- 273 seria... se fosse fazer história seria muito na história do Brasil então ((risos)) aí teria que
- 274 ser geografia biologia filosofia... mas eu acho que é mais porque eles veem éh no Brasil
- 275 uma oportunidade (tsc)... de vida mesmo assim de de conquista de profissão... de ganhar
- 276 o mercado... de ganhar até condições... éh... financeiras eu acho assim né? eu acho que é..
- 277 que é por isso assim que infelizmente as licenciaturas não não dão condições financeiras
- 278 ((risos)) e não não são muito... muito valorizadas no mercado eu acho que eles eles vêm
- 279 pra cá muito com essa com esse objetivo assim né? de... de profissionalmente ser bem-
- 280 sucedido... em em alguma coisa que passa também pelo financeiro a impressão que eu
- 281 tenho
- 282 Pq éh... existem diferenças entre as aulas PAra o PEC-G e PAra as turmas de nível? a senhora
- 283 já começou a falar um pouquinho né? mas eu queria que a senhora falasse um pouco
- 284 mais... se existe diferença entre as aulas do PEC e pros níveis que são dados então
- 285 PCo olha eu acho que de alguma forma assim como o PEC é muito intensivo... são vinte horas...
- 286 e a gente não não tem éh... no nosso funcionamento... éh... aqui na universidade
- 287 normalmente uma hora aula vale duas horas trabalhadas e a gente... éh... procura também
- 288 manter isso como regra do XXX pra você poder... ter uma hora pra se dedicar pra
- 289 preparação né? da pra correção de atividades então... acaba que nenhuma bolsista poderia
- 290 ser apenas ela A professora do PEC-G.... coisa que acontece nos níveis como os níveis
- 291 são só quatro horas então é a mesma professora que vai trabalhar as quatro habilidades...
- 292 por um lado... o que os níveis fazem em dois anos o PEC-G precisa fazer em oito meses...

293 então essa é a principal diferença a velocidade o ritmo né? eu acho que... nos níveis como  
 294 são só duas vezes por semana... duas horas cada vez são quatro horas por semana e...  
 295 então é o aprendizado assim a a é o é mais lento... mas eu acho que num tem... num tem  
 296 diferença... se bem que eu imagino que do ponto de vista da produção textual o nível éh  
 297 tenha menos ênfase a o as aulas de nível é enfatizam menos a produção textual porque o  
 298 PEC... como precisa a prova é muito voltada pra produção textual... a prova do Celpe-  
 299 Bras então no PEC-G tem muito... muito trabalho com produção textual e também muito  
 300 quando chega mais se aproxima mais a prova do Celpe-Bras tem também muita simulação  
 301 das entrevistas... acaba que... éh... existe... uma... é eu acho que no fundo tem um pouco  
 302 essa diferença assim... como ensinar o português eu acho que não é diferente... acho que  
 303 a em termos de como se ensina o português a única diferença é o ritmo... mas assim... em  
 304 relação aos conteúdos... às abordagens do curso eu acho que... no PEC tem uma  
 305 abordagem mais voltada pro Celpe-Bras então o que acaba... enfatizando essa questão das  
 306 entrevistas na oralidade né? o trabalho é muito com os elementos motivadores do próprio  
 307 exame e da da produção textual também que... enfim... éh... enfatiza-se éh... aquilo que  
 308 que é cobrado mais no exame né?

309 Pq éh... quais as dificuldades que a senhora como coordenadora... percebe que são mais  
 310 frequentes assim em relação a esse trabalho com o PEC-G?

311 PCo olha eu acho que as duas principais dificuldades são o tamanho da turma... e... a a a  
 312 variedade de de professores... eu acho que se tivesse uma turma de dez alunos... éh... com  
 313 no máximo dois professores seria muito mais fácil de de trabalhar... do que vinte alunos  
 314 com cinco seis professoras né? éh fica um pouco mais difícil pras professoras irem tendo  
 315 essa percepção... da evolução... da mudança... e... pra eles também é é muito estilo... eu  
 316 acho que isso.... éh... pode dar uma dificuldade na construção da coerência e da da coesão  
 317 do curso né? essa... o fato de de ser várias professoras... dificulta a construção da coesão  
 318 e da coerência do curso... e o fato de... de ter vinte alunos eu acho que traz um rendimento  
 319 menor assim eu acho que essas são as do ponto de vista do... do rendimento eu acho que  
 320 essas são as duas principais dificuldades assim

321 Pq são as dificuldades que as professoras também repassam pra senhora?

322 PCo ((risos)) não... as professoras nunca repassaram essas dificuldades não elas nunca falaram  
 323 nada disso... éh ((risos)) elas falam mais da dificuldade de relação com a turma... de... que  
 324 eu acho que advém dessa pressão que os meninos sofrem... éh... porque... éh... então às  
 325 vezes existe uma situação de estresse... que às vezes então a pessoa num é muito... éh...  
 326 aí se altera em sala de aula ou... conversam muito... ou... acho que mais essa questão da

- 327 da construção da da relação pessoal mesmo... acho que isso isso é o que mais vem... éh...  
 328 pra mim né? mais essa essa esse momento assim... que tá sendo... acho que é um processo  
 329 né você ser professor é um processo... então eu acho que elas ainda tão nessa fase de se...  
 330 de se firmar de se... (tsc) de amadurecer... no domínio da sala de aula... na construção da  
 331 segurança... nessa coisa éh... e no estabelecer o contrato e a relação com os alunos acho  
 332 que é... elas sofrem mais éh... com isso... no meu ponto de vista
- 333 Pq existiu alguma orientação específica... para os professores que dão aula pro PEC-G  
 334 especificamente?
- 335 PCo a orientação é mais essa questão de ficar atento no formato da prova do do Celpe-Bras...  
 336 né? que assim ah num vamo passar tanto tempo trabalhando com narrativa se nunca...  
 337 ultimamente nas últimas provas num tem sido... éh... pedido ou num tem sido abordada a  
 338 narrativa então acho que... é mais éh... a a orientação mai/principal é essa de... temos sim  
 339 que trabalhar a língua mas... éh... de preferência entrando nos gêneros... e no estilo... éh...  
 340 da prova... acho que o PEC-G é muito pautado pelo... pelo Celpe-Bras acho
- 341 Pq existe algum planejamento esPECífico pra essa turma do PEC-G?
- 342 PCo ah essa questão do planejamento a gente... eu acho que... é uma coisa que o XXX<sup>56</sup> precisa  
 343 ainda melhorar desenvolver mais... éh a gente fez um planejamento... éh... nesse ano...  
 344 que foi específico... para o o PEC-G sim... é... e... por enquanto... justamente pra tentar...  
 345 sintonizar... mais... éh... a a o curso né? a relação entre as professoras... elas... uma poder  
 346 avisar a outra dizer pra outra... em que pé tá... o que é que tá trabalhando né? a gente  
 347 procurou... éh... trabalhar com eixos temáticos semelhantes... pra que num chegue assim  
 348 por exemplo... uma professora de produção textual e a outra professora de gramática e no  
 349 dia da produção textual ela fala produção textual sobre o mar... e a de gramática fala  
 350 gramática sobre a lua sei lá... então assim vamos... vamos... fazer por eixos temáticos e  
 351 que... éh... então isso seja... ah você explora sempre eixos semelhantes pra pra diferentes  
 352 habilidades pra poder... pelo menos ter... alguma coisa em comum assim né? e esses eixos  
 353 a gente pegou do livro né? da sequência do livro então decidi isso... então assim a gente  
 354 fez um planejamento específico pro PEC-G
- 355 Pq mhm... éh... quando eu estava no XXX<sup>57</sup> né? eu ouvi falar de uma reunião que houve no  
 356 começo do ano né? com os alunos do PEC-G... a senhora podia explicar assim... o motivo  
 357 da reunião

---

<sup>56</sup> Programa de ensino de PLE.

<sup>57</sup> Idem.

358 PCo é isso também eu acho que isso contou bastante... éh... pra pra a situação em que... que as  
 359 meninas vivem agora eu acho porque... o que houve foi que... normalmente... éh...  
 360 historicamente a XXX<sup>58</sup> aprova... em média oitenta por cento mas certamente mais de  
 361 setenta por cento sempre... éh... dos alunos no Celpe-Bras... mas no no na prova do ano  
 362 passado... houve uma QUeda no... de aprovação... no índice de aprovação... que foi  
 363 geral... éh no Brasil.... no PEC-G de todo o Brasil de todas as universidades não só na  
 364 Universidade Federal XXX<sup>59</sup>... mas o fato... é que nós tivemos... onze estudantes  
 365 reprovados... então... éh... foi eu acho que isso significou sessenta e cinco por cento? não...  
 366 cin... éh

367 Pq eram quantos alunos?

368 PCo cinquenta e cinco por cen... cin... sessenta e cinco por cento de aprovação ao todo.... isso...  
 369 que é uma média relativamente baixa sessenta e cinco por cento né? e... diante dessa...  
 370 desse alto ní/índice de reprovação... o o MEC e o Ministério de Relações Exteriores os  
 371 órgãos responsáveis pelo programa PEC-G como um todo... acharam... éh... que existia  
 372 algum motivo que não o dos cursos porque não foi só aqui XXX<sup>60</sup>... que tivesse éh...  
 373 acarretado isso né? então aí teve gente que achou que foi por causa da greve porque as  
 374 universidades federais passaram por um período extenso de greve... teve gente que achou  
 375 que foi porque teve uma mudança na no formato da prova e sobretudo no sistema de  
 376 correção né? as correções deixaram de ser presenciais e passaram a ser on-line e foi a  
 377 primeira vez que isso aconteceu... então... o fato é que em função de achar que... o fator  
 378 éh... que os fatores né? que levavam a... a essa queda do rendimento eram... vários e  
 379 muitos externos não se devia SÓ ao aos alunos resol/decidiram dar mais uma chance pra  
 380 esses alunos... que tinham sido reprovados né? permitir que eles fizessem... éh... mais  
 381 uma prova que eles passassem por uma de novo né que eles fizessem mais um exame do  
 382 do Celpe-Bras... e... mas o... mas a única... e eles e éh enviaram um e-mail... éh.... os  
 383 res/do MEC perguntando se a gente aceitaria... como eles teriam direito de passar de novo  
 384 pela pela prova do Celpe-Bras... se a gente... teria condições de aceitá-los como estudantes  
 385 de novo até... né? trabalhar mais com eles né? até... a prova do do Celpe-Bras que era...  
 386 que foi em vinte e seis de abril... acontece que... éh... tudo isso aconteceu eles falaram  
 387 assim... em fevereiro... tudo muito em cima da hora muito alguns alunos nem ficaram  
 388 sabendo que... acho que houve uma grande falha de comunicação assim porque... os

---

<sup>58</sup> Idem.

<sup>59</sup> Nome da universidade.

<sup>60</sup> Nome do Estado.

389 alunos demoraram a saber que eles teriam esse direito de fazer a prova de novo alguns  
 390 não se inscreveram alguns... não conseguiram... quando foram fazer as inscrições não  
 391 conseguiram mais vaga aqui XXX<sup>61</sup> nem em Pernambuco alguns se inscreveram em... na  
 392 no Amazonas... outros no Rio Grande do Sul porque só conseguiram vaga lá... e também  
 393 acho que não estavam se preparando não estavam se voltando pra isso... para além disso  
 394 existia toda uma questão... que precisava... se resolver... que era uma questão éh... como  
 395 que eu digo... sei lá diplomática? burocrática? eles precisavam renovar os vistos  
 396 venceram... e eles precisavam renovar os vistos eles se não eles não iam poder eles teriam  
 397 que ir embora... do Brasil... só que... não existia um uma portaria um ofício nada oficial  
 398 que... éh... dissesse que eles éh... eram PEC-G e por isso poderiam ter o visto... então  
 399 ficou uma situação institucionalmente complicada... porque... o o MEC só mandou um e-  
 400 mail só aon/dando essa outra chance né? eles decidiram só dar mais uma chance da prova  
 401 mas não resolveram as OUttras pendências que seriam essas essas.. que tão associadas ao  
 402 programa como um todo... e eu acho que toda essa situação gerou uma ansiedade no no  
 403 nos alunos... nos reprovados... éh... e também um pouco de... confusão... por quê? porque  
 404 veja a situação deles eles... tinham sido reprovados... então estavam como se sentindo  
 405 derrotados “ah nossa eu sou...” de repente falaram “não... mas a culpa... é do sistema não  
 406 é sua” ((risos)) “você vai ter mais uma chance” então com isso eles já... ganham um pouco  
 407 de fôlego né? já ficam assim né? só que aí depois” ah mas vai éh vai vencer meu visto e  
 408 onde é que eu vou pra resolver isso?” “ah eu vou na reitoria... com a associação...  
 409 assessoria de assuntos internacionais” “vou falar com a professora responsável pelo PEC-  
 410 G” “ah não... o responsável é o curso de português pra estrangeiros”... nós também a gente  
 411 achava que... eram eles... porque o convênio da universidade ...é primeiramente com a  
 412 reitoria então... éh... começou primeiro aí né essa esse.. eu disse até na reunião foi uma  
 413 negligência em cascata né? eu acho que a primeira negligência foi do MEC... e do e do...  
 414 e do INEP que/de não ter... pensado como que ia organizar essa permanência deles e... e  
 415 essa organização deles pra fazerem a prova né?... que ficou uma uma falta de  
 416 informação... e depois eles... pediram pra fazer uma reunião... éh... porque justamente aí  
 417 o que que acontecia? eles vinham... faziam uma éh... vinham... cada dia... um... perguntar  
 418 cada vez uma coisa... “ah mas e eu preciso renovar o meu visto”... “ah mas eu preciso...  
 419 eu num quero fazer prova em Manaus” “ah mas... e será que a gente vai poder mesmo  
 420 fazer a universidade depois que a gente passar na prova de português?” então assim... eles

---

<sup>61</sup> Idem.

421 foram ficando ansiosos... confusos... e como existe a associação do... uma associação dos  
422 alunos do PEC-G ...que não é só pra esses iniciantes é pra todo né? ela éh... contempla  
423 todo o PEC-G... inclusive alunos cubanos alunos não só da África... né? que e os alunos  
424 que tão na universidade... que já cursam que já passaram pelo curso inicial e já passaram  
425 da prova e já são estudantes da universidade assim... a associação é pra todos... e essa  
426 associação tinha trocado de diretoria fazia muito pouco tempo... tinha tido uma eleição...  
427 então... o que que ((suspiro)) acho que juntou um pouco a fome com a vontade de comer...  
428 juntou um menino que tinha acabado de se eleger que queria meio que... mostrar serviço  
429 que tava cheio de gás pra trabalhar e pra... se organizar... e juntou uma situação  
430 realmente... complicada... então eles resolveram fazer uma reunião pra tentar éh...  
431 entender o que que estava acontecendo e ver... éh... em que que a gente podia ajudar né?  
432 o XXX em que que o XXX podia ajudar o que que a gente né? pra pra esclarecer mas pra  
433 pra esclarecimentos e tentar... chegar a alguns acordos... éh... mas acontece que... as  
434 meninas... elas estavam... porque... aí também eu acho que... os africanos... que  
435 reprovaram... depois que disseram pra eles então que a culpa era do sistema... eles  
436 começaram éh... a dizer que “ah não então éh o problema então não é meu então o  
437 problema é seu” então começaram éh... alguns deles começaram a culpar um pouco... éh...  
438 as meninas as professoras dizer que “ah porque as professoras eram inexperientes”... e a  
439 única coisa que eles... disseram foi isso... pra mim... que às vezes eles sentiam que as  
440 professoras eram inexperientes... que elas não tinham muito controle de sala que elas eram  
441 inexperientes... mas só que isso teve uma um impacto muito negativo pra elas porque...  
442 éh... elas ficaram começaram a ficar inseguras... então assim quando a gente foi pra  
443 reunião... elas já foram muito em clima de guerra assim “ah vocês estão falando mal da  
444 gente... vocês estão falando que a gente não sabe dar aula” e... o clima ficou muito tenso...  
445 e eles começaram a reunião falando... da diretoria que tinha sido eleita... do projeto dessa  
446 nova gestão... da universidade... depois começaram a fazer essas perguntas aí a gente fez  
447 o acordo né? de “ah então vamos fazer um curso preparatório pra esses só pra esses  
448 reprovados né? que a gente combinou” aí eu falei” não o máximo que a gente pode  
449 oferecer são seis horas por semana porque em função da nossa carga horária que a gente  
450 não tava organizado pra isso” então... aí a gente é fechou esse curso... depois eu éh... me  
451 comprometi a tentar trazer os meninos que tinham... não tinham conseguido se inscrever  
452 pra fazer prova aqui pra fazer prova aqui... que que depois acabou que o INEP permitiu  
453 então eles eles vieram né? pra pra cá e eles e isso também foi pedido na reunião que a  
454 gente tentasse conseguir isso... mas só que a gente estava falando assim e as meninas

455 estavam na reunião e elas começaram a ficar ansiosas... e a e a Celina tinha que... tinha  
456 que ir pra aula ela ia ter aula à noite... e ela começou a dizer “não... então fala logo...  
457 porque vocês só estão enrolando e eu quero que diga logo... éh... por que o que que é que  
458 a gente fez de errado?”... eu acho que sinceramente assim... elas meio que... pediram....  
459 um pouco pra ser criticadas ((risos)) assim sabe? assim tipo a reunião não estava tanto é  
460 que quando eles falaram assim... “ah a gente quer discutir algumas questões  
461 metodológicas do curso”... eu abri a reunião dizendo “olha eu não vou discutir questão  
462 metodológica do curso porque você faz medicina... você discute questão de de medicina  
463 com quem é médico... não vou discutir questão metodológica do curso com vocês porque  
464 vocês não são especialistas”... então eu não não isso não e eles não eles não questionaram  
465 eles estavam diss/disse/não falaram nada... só que as meninas eu acho que elas... estavam  
466 precisando um pouco... e aí houve uma tensão... a Celina éh ficou muito nervosa... éh...  
467 alguém se exaltou e aí eles diziam... ah que elas... que “ah poxa mas não ninguém que é  
468 professor da universidade é nosso professor e sim alunos” e... só isso que eles falaram  
469 assim mais essa questão de de ser novas mas aí eu disse “não... mas elas são preparadas  
470 pra isso... elas são bolsistas são estudantes de Letras e não... éh... não são voluntárias  
471 assim... não estão só nas horas vagas elas né? é um... é um projeto que elas participam e  
472 tal” mas o fato é que ficou uma... gerou um um meio que uma confusão assim uma coisa  
473 meio... éh... um imbróglio assim um... uma tensão... e depois... alguns CLARo quiseram  
474 culpar... éh não culpar... responsabilizar assim... as aulas éh algumas coisas das aulas pela  
475 pela reprovação deles... mas aí a gente disse que tinha também uma questão da presença...  
476 de estudar em casa... porque assim são muitos fatores que envolve né? não só a qualidade  
477 éh... do curso... então acho que com isso... as meninas que não conseguiram depois ficar  
478 até o fim da reunião... que elas ficaram muito abaladas e... eu continuei na reunião...  
479 depois lá no fim a Lilian voltou lá... que foi a que menos se abalou assim no meu ponto  
480 de vista foi a Lilian... a Celina se abalou muito... e a Luna também eu acho... a Karla é  
481 mais quietinha assim mas eu acho que ela se abalou também ((risos)) então assim aí pra  
482 mim assim que eu disse pra elas desde o primeiro dia... primeiro que elas éh acharam  
483 que... éh... foi muito difícil pra mim esse essa isso porque foi muito no começo eu tinha  
484 acabado de entrar assim né? foi muito no começo... então a gente ainda não tinha muito  
485 uma relação estabelecida porque também o que aconteceu é que eu... eu entrei e a maioria  
486 já estava... então estava acostumada com a XXX... e você o que é um problema eu acho  
487 isso... de você entrar pra coordenar... imagina coordenar que é uma situação de você que  
488 manda ((risos)) e sendo que... éh você não sabe nada todo mundo sabe você não sabe

489 ((risos)) e você que manda tipo meio bizarro assim ((risos)) ser coordenador de uma coisa  
 490 assim né? demora pra... até estabelecer a relação de uma tem que construir uma relação  
 491 de confiança né? que ainda não estava construída que ainda não existia muito... e as  
 492 meninas acharam que eu que eu eu não defendi né? depois eu percebi que elas éh...  
 493 acharam que eu não defendi elas éh... o tanto que elas mereciam ser defendidas assim  
 494 que... então elas começaram a achar que eu desconfiava delas que eu achava mesmo que  
 495 as aulas delas eram ruins... aí elas começaram a achar isso.... e eu disse pra elas “olha o  
 496 que eu acho é é que o nosso problema ele é psicológico”... o maior problema... que causou  
 497 essa reunião ele é psicológico por quê? porque elas lidaram eu acho não sei se pela  
 498 primeira vez mas assim... elas lidaram com a frustração... porque imagina você dar aula  
 499 pra um aluno e depois ele vai dizer que ah... que você não foi boa professora então... éh  
 500 essa coisa... de ser criticado éh... a frustração de achar que o aluno foi... éh... ingrato né?  
 501 porque “ah eu me dedico eu preparo” né? então assim... “ah eu eu falhei... o aluno é  
 502 ingrato... a professora concorda com eles... não confia em mim” quer dizer ((risos)) elas  
 503 ficaram... completamente abaladas né? e eu disse olha... éh... pra mim... como era assim...  
 504 eu achei que não foi difícil porque... é como se... eu não tomei pro pessoal porque de....  
 505 pensa... eles estavam fazendo a parte que era crítica... eu não era da gestão então era como  
 506 se não não era pra mim nada disso... eu não sou responsável... apesar de eu ser a  
 507 responsável agora mas eu não sou responsável por isso então pra mim eu não... sabe? eu  
 508 não tinha essa relação que elas tinham... então pra mim era tranquilo assim... “olha estou  
 509 tendo essa problema”... assim tranquilo falar com os africanos né?... só que assim isso  
 510 foi... gerou uma uma um clima muito pesado... foi muito difícil... gerou um clima  
 511 também... uma animosidade assim uma relação ruim entre os alunos do PEC e elas porque  
 512 elas... tanto é que quando a gente disse... que era pra eu nessas seis horas né? do PEC  
 513 antigo pra fazer um curso... eu então... como teve a turma que juntou... o pré-  
 514 intermediário/o intermediário que juntou com o avançado... eu disse... e era... quem  
 515 perdeu a turma quem ficou sem turma foi a Celina... e justamente por isso que tinha uma  
 516 turma vaga que eu pensei... “não... são essas quatro horas e mais duas horas com a  
 517 monitoria” então o que eu falei é o que a gente consegue é oferecer nesse momento que  
 518 a gente né? só que a Celina ela não tinha nenhuma condição emocional... de de de oferecer  
 519 Pq de lidar com a turma depois disso  
 520 PCo não... ela não tinha nenhuma condição emocional então... aí ela não quis né? e aí então  
 521 ficou a Celina e a Lilian.. que então seria a Lilian dois dias e a Celina um dia porque eu  
 522 disse “não a Celina vem menos” porque de fato ela estava... depois acabou que eu pedi

523 pra Luna... aí meio que sobrecarreguei a Luna porque a Luna já estava com o PEC novo  
524 e com éh uma turma de nível... mas eu pedi pra ela... e aí então ficaram três... duas horas  
525 só cada uma... porque elas não tinham condições éh... de de fazer... pra você ter uma ideia  
526 a Lilian ela falou “não... eu troco uma monitoria inteira que é das duas às cin/das duas às  
527 seis por duas horas de aula do PEC” assim ela não tava se recusando a trabalhar... ela não  
528 ((risos)) queria ir nessa nessa aula né então assim... foi foi um processo muito... muito  
529 complicado eu acho... que... mas assim por outro lado... eu acho que... tinha que... servir  
530 também.... éh... toda crise né? é um momento de... redefinição... de você refletir de  
531 amadurecimento né?... assim... muitas vezes o amadurecimento ele vem na dor mesmo...  
532 então acho que passar por isso também... eu falei pra elas “vamos aproveitar pra construir  
533 uma coisa positiva... pra construir um momento de reflexão... pra gente ficar mais  
534 próxima... éh ter mais comunicação sobre o curso... refletir mais coletivamente sobre o  
535 curso... né? assim... não não que eu esteja desconfiada que que vocês não sabem dar aula  
536 não é isso... mas assim se a gente pode parar pra refletir sobre esse ato de dar aula... sobre  
537 a nossa condição... a nossa qualidade como enquanto professor... por que não fazer né?”  
538 então... eu acho que... foi mais um momento assim... uma oportunidade também por outro  
539 lado... né? de porque assim... se tudo vai normalzinho na tua vida você não para pra  
540 pensar... né? então assim foi difícil porque eu acho que era essa coisa da transição né?...  
541 assim... elas não elas não não tinha não existia ainda mui/uma relação né?... elas mal me  
542 conheciam eu mal conhecia elas né? mas eu acho que principalmente elas ficaram  
543 achando que eu desconfiei delas e... ficaram frustradas... ficaram inseguras sobretudo éh...  
544 muito magoadas assim... e agora isso está se refletindo agora eu acho que eu devagar está  
545 começan::do a passar... mas porque elas ficaram com muito medo que porque como a  
546 turma desse PEC novo já tinha chegado... então elas ficaram com muito medo que isso se  
547 refletisse... que o PEC novo então fosse ter esse comportamento reivindicativo agressivo  
548 desconfiado que... o PEC antigo.... os reprovados do PEC antigo e mesmo assim alGUNS  
549 reprovados do PEC antigo estavam tendo... e eu falei... éh... reforcei isso na reunião falei  
550 assim “olha minha preocupação é com a relação que a gente vai estabelecer com vocês  
551 porque eu não quero que ah que o XXX odeie o PEC-G que a gente vá... éh éh obrigado  
552 pra dar aula e que vocês achem que a gente é ruim vagabundo” né? assim eu falei até  
553 brinquei “não vamos fazer uma FESta vamos fazer uma ciranda porque vamos né estamos  
554 tem que pasSAR esse clima né? a gente tem que... né? ter um clima bom entre a gente...  
555 então eu eu fiz questão de de enfatizar isso... mas eu vejo com bons olhos eu acho é que  
556 se eles não tivessem se organizado... eles não teriam talvez conseguido esse curso

557 conseguido ser transferidos pra fazer a prova aqui... eu acredito que as pessoas  
 558 organizadas elas têm conquistas... eu acredito na/em política então pra mim eu acho que  
 559 o que eles fizeram foi... digno... essa coisa de criticar o curso... acho que era muito mais  
 560 um desespero... do que uma uma uma realidade assim eu acho que eles estavam  
 561 simplesmente eles estavam desesperados porque eles não querem voltar e... teve um  
 562 senhor que trabalha na embaixada... do Congo... que veio conversar comigo e ele falou  
 563 que vários éh... não voltam mesmo... éh eles dep/não passam na prova não sei o quê que  
 564 eles não voltam pra África então às vezes eles ficam até... de clandestinos no Brasil mas  
 565 eles não querem voltar então... deve ser uma situação no país deles muito complicada  
 566 assim... e também eu acho que tem uma cultura... éh... do orgulho da honra maior que a  
 567 nossa... então isso é uma decepção teve um deles que veio pra mim e falou “professora  
 568 nem contei pra minha família que eu reprovei eu não tive coRAgem de falar” então assim  
 569 pense... você tinha sido um fracassado de repente chega alguém e fala “ah não mas não  
 570 foi bem assim... o sistema que é culpado” você já cresce porque você já tem você estava  
 571 se sentindo mal aí de repente você tem um motivo então aí você começa meio que jogar  
 572 toda a frustração que era deles eles meio que começam a desconTAR no mundo... só que  
 573 eles não podem descontar na reitora ou mesmo no sei o quê então eles vão descontar pro  
 574 lado mais próximo e mais fraco as meninas eram como irmãs como da família... né? então  
 575 acho que você xinga muito mais a sua irmã do que você xinga o seu professor... né? então  
 576 acho que foi só isso que aconteceu eu acho que tudo foi psicológico assim pra falar a  
 577 verdade ((risos)) acho que foi muito mais uma coisa... uma ansiedade... um um  
 578 movimento assim... uma efervescência... uma um caos passional do que

579 Pq no calor do momento ali

580 PCo exatamente eu acho que foi essa que foi... essa que foi a questão foi um surto assim ((imita  
 581 grito)) todo mundo surtou... e foi difícil mas depois agora... agora depois de passar a prova  
 582 tal que está... um pouco antes de passar a prova elas já estavam mais calmas eu percebo  
 583 agora que elas já estão já estão se acalmando assim em relação em relação a isso assim...  
 584 ainda eu acho que ainda é forte né? porque... ah sei lá foi a primeira experiência de receber  
 585 uma crítica de ser frustrada de sofrer uma decepção... e elas são novas também eu acho  
 586 que isso... conta bastante assim né? mas eu tenho sempre tentado trabalhar no sentido de...  
 587 de fazer... um... com que elas entendam que era mais um elemento passional do que real  
 588 racional... e dois... que elas tomem isso como aprendizado e não... né? não pra se retrair  
 589 mas sim pra crescer né? ver que olha pode acontecer isso... pode ser aluno ingrato... pode

- 590 a gente pode falhar e pode também... ter um um momento que a chapa esquenta ((risos))  
 591 né? faz parte da vida assim né?
- 592 Pq éh Simone mas pra essa reunião os PEC-G chamaram as professoras também ou só a  
 593 senhora... e elas foram porque quiseram assim?
- 594 PCo não... então... aí eu acho que foi um erro meu... porque ele foi lá o menino o presidente o  
 595 XXX<sup>62</sup> e... me chamou... e quando ele e tinha o não sei quem estava aí eu acho que era a  
 596 Lilian ou a Karla eu falei assim “ah você pode ir também” aí ele disse “ótimo... isso...  
 597 venham vocês também” e aí elas foram... mas eles inicialmente tinham... éh... me  
 598 chamado aí eu que disse ah éh... aí depois disso eu me arrependo que eu acho que teria  
 599 sido melhor se tivesse sido só comigo porque elas não teriam passado por isso... e aí eu  
 600 teria... se tivesse vindo críticas pra mim nesse sentido eu teria tido a condição de filtrar  
 601 também éh essas críticas até porque como eu não estava envolvida no processo... eu estava  
 602 com mais condição psicológica assim de... de lidar com isso então isso eu acho que foi  
 603 éh realmente uma uma falha minha... mas por algum motivo assim... eu acho eu sinto que  
 604 tinha uma coisa delas... uma necessidade delas de ir pra esse esse embate... mais porque  
 605 parece que no dia a dia já estava acontecendo um pouco isso que eles estavam indo lá  
 606 falavam que queriam fazer uma reunião comigo que queriam escolher quem ia dar aula  
 607 que não sei o quê e elas... sempre vinham com um papo de que “ah o PEC está... vem  
 608 aqui... está cheio disso está cheio de exigências” né? então assim
- 609 Pq eles repassavam pra elas e elas repassavam pra senhora
- 610 PCo éh... elas já tavam assim achando já... elas já já tavam achando que estava um clima ruim...  
 611 com eles... elas já tavam ficando indispostas e irritadas éh com eles assim né? então...  
 612 acho que... eu sinceramente acho que elas pediram também pra acontecer essa briga  
 613 assim... que elas cutucaram as onças todas né? tipo já tinha uma coisa elas foram lá e  
 614 ainda falaram “não... fale... você não ia falar? agora fala” uma coisa meio muito assim éh  
 615 foi muito visceral tudo que aconteceu foi muito... foi uma paixão mesmo assim... mas eu  
 616 acho que agora devagar vai passar ((risos))
- 617 Pq aí no caso as reivindicações deles foram essa questão do curso só... e da do aumento de  
 618 vagas... foi a lista de reivindicações que eles passaram pra vocês
- 619 PCo o programa do do éh... (tsc) as reivindicações éh principais... que eles queriam ter um  
 620 curso... éh pré preparatório pra pra fazer essa segunda chance.... que eles queriam... fazer  
 621 a prova aqui e não no Rio Grande do Sul ou em Brasília ou em Manaus... que eles queriam

---

<sup>62</sup> Nome do presidente da associação de alunos.

sentiam falta de um programa de curso do PEC... que tivesse ou um livro ou que no primeiro dia chegasse e dissesse “olha como que vai ser” que que fosse informado pra eles assim... que eles ficavam meio... achavam que é que a sensação que dava é que era meio solto que cada dia chegava e falava uma coisa e éh que ah que não preparava aula que era meio solto... e eu até contei pra elas uma experiência que eu tive... uma vez que eu dava aula de de francês... e a gente também não tinha... não tinha livro não seguia material e eu ia também trazendo folhas soltas e... quando um um curso eu falei “não gente então não vamos fazer uma avaliação” quando chegou no último dia “ah então vamos todo mundo fazer uma avaliação” assim num mandei eles escreverem nada eu com a cara limpa perguntei pros alunos o que eles achavam... e aí eles começaram a falar exatamente isso “ah parece que não é preparado parece que cada dia é uma coisa muito solto num sei quê”... imagina a situação... assim eu lá diante deles assim depois disso nunca mais... avaliação só por escrito anônimo... avalia aí me dá tchau... eu leio em casa às vezes eu demoro pra ler eu fico assim “ah meu deus” até hoje eu tenho um pouco essa relação

Pq ((risos)) pra dar um distanciamento

PCo é com “ah não vou ler então” assim... éh... ach/eles falaram então isso então eu acho que não é isso que de fato... eu acho pertinente é isso eu acho que de fato... ou seguir um livro ou ter apresentar um programa prévio éh... dá uma um norte pros alunos então acho que... era uma uma eles pontuaram uma uma... falha ou uma ou uma ou uma fragilidade do curso que eu achei totalmente pertinente... e... com relação às professoras a única coisa que eles falaram foi que algumas professoras eram muito imaturas e não tinham o controle da sala... então a única coisa... depois éh... o resto eu não achei nada pertinente era uma coisa meio assim “ah mas éh... elas fazem isso... sei lá porque por exemplo a senhora é professora... é a sua profissão mas elas não elas vão lá” eu falei assim “não mas elas não são... elas vão lá mas elas têm bolsa elas né? né? elas são engajadas nisso também né? é uma obrigação pra elas não é assim ah né?” porque eles também começaram a... aí eu acho que foi mais assim... algumas coisas era isso ah que elas são alunas... imaturas e... vão lá só assim sem sem sem coisa... mas eu acho que... tinha uma... algumas algumas coisas que eram... só isso... ninguém falou assim “ah não sabe trabalhar texto” porque até foi o que eu disse no começo... como é que você vai discutir metodologia se você não sabe né? nem o que é que é que se avalia eu acho assim ((risos)) então eles não falaram nada disso.... mas eu acho que era mais uma... (tsc) eu ainda acho que isso... de desqualifi/mais uma tática de desqualificação... do outro... sabe? que eu até falei pra elas

656 eu falei “ah sabe num debate político quando o outro fala assim ‘ah você... é um corrupto...  
 657 você... é um covarde... você... largou a sua mulher”” que nem aquela ((risos)) que usaram  
 658 uma vez lá que o lula tinha largado... a filha então assim eles também às vezes quando  
 659 querem.... vencer... no grito eles... desqualificam o outro então acho que era mais isso  
 660 sinceramente falando eu acho que é a única crítica que eu vejo que era pertinente era essa  
 661 questão da éh de ter um curso mais programado... assim no sentido de ou ou melhor né  
 662 num é que o curso era programado de fazê-los saber né? de levar pra eles o programa do  
 663 curso eu acho que era isso que foi mais assim... essa coisa da imaturidade éh... acho que  
 664 era mais assim... querer desqualificar

665 Pq estratégia argumentativa

666 PCo éh... de querer desqualificar... se bem que às vezes eu tenho a sensação... que eles sentem  
 667 um pouco de falta... o que até eu... professora na graduação também às vezes tenho essa  
 668 sensação... ((risos)) que os alunos gostam de autoriDAde ((risos)) então... se você ah é  
 669 jovem e... não... por uma esCOolha às vezes até sua... não não tem essa mão autoritária  
 670 os alunos.... desconfiam demoram pra pra respeitar pra entender... então mas agora eu  
 671 acho que... eu pergunto assim eu tenho procurado estar sempre próxima... tanto do pessoal  
 672 da associação aqueles lá que a gente viu agora na

673 Pq sim

674 PCo é aquele que é o menino o presidente da associação

675 Pq do cabelo grande?

676 PCo é... do dread

677 Pq ah é?

678 PCo é

679 Pq de vez em quando eu vejo ele

680 PCo éh... então... ele que é o presidente da associação eu estou... sempre... procuro sempre  
 681 per/conversar com ele... dizer que a gente está disposto né? também eu sem/eu dou umas  
 682 passadinhas lá na aula do PEC... sempre que eu encontro eles eu acho que nisso o fato de  
 683 eu falar francês ajuda porque sempre que eu encontro eles eu fico conversando... quis ir  
 684 aquele dia justamente porque eu quero ficar perto e quero que eles se sintam à vontade  
 685 pra poder... dizer se caso haja algum problema né? se eles tiverem achando... alguma  
 686 dificuldade ou né? algum problema no curso que eles tenham a liberdade de me dizer  
 687 então já dei meu meu Whatsapp... eu estou procurando ficar muito... nunca fui em  
 688 nenhuma aula de nível... não conheço nenhum aluno do nível mas o PEC eu estou  
 689 procurando ficar muito perto... pra essa questão da conversação com o francês também

- 690 eu costurei... falei com a professora de francês falei com os alunos de francês... reservei  
 691 a sala então assim costurei todo todo éh
- 692 Pq pra envolver
- 693 PCo pra juntar né? éh... jun/jun... éh pra fazer né? porque eu acho que a XXX que tinha ido  
 694 num evento do francês e... foi assim o pessoal do francês fez um evento e chamou... uma  
 695 uma pessoa do Congo pra fazer uma exposição... uma exposição oral assim né? aí éh... a  
 696 XXX<sup>63</sup>... tá funcionando<sup>64</sup>?
- 697 Pq sim.. qua::se
- 698 PCo aí a XXX<sup>65</sup> ela tinha ido alguns deles tinham ido e aí surgiu essa essa ideia então que foi  
 699 doze alunos do PEC-G
- 700 Pq ah... eles mesmos que sugeriram
- 701 PCo eles tiveram essa ideia... e aí eles me abordaram um dia no corredor e falaram “ah  
 702 professora a gente queria mais conversação e tal” aí eu falei “ah é que é que vocês  
 703 propõem?” aí a XXX<sup>66</sup> disse “ah proponho que a gente faça com os alunos do francês” aí  
 704 depois que ela teve a ideia daí eu entrei em contato com a coordenadora de francês... aí a  
 705 gente fez uma reunião... aí não sei o quê que aí a gente montou essa essa conversação né?  
 706 mas eu sempre procuro passar na conversação passar na aula assim estou procurando  
 707 ficar... ficar perto do PEC... também pra isso pra saber porque assim você estando perto...  
 708 se acontecer alguma coisa você vai ficar sabendo assim né? então... e eles nunca se  
 709 queixam éh... das professoras... da qualidade das aulas da.... não... eles... sempre até  
 710 semana passada teve um problema com a Karla também ((risos)) não sei se você ficou  
 711 sabendo assim
- 712 Pq ela falou por alto
- 713 PCo então assim... mas eles não têm... e aí eu conversei com a Karla conversei com o menino  
 714 conversei com a XXX<sup>67</sup>... então assim eu estou sempre eu estou acompanhando bem de  
 715 perto pra... mais por esse medo dessa questão psicológica ((risos)) e pra poder chegar em  
 716 mim mais rápido caso haja problemas assim né?
- 717 Pq éh... professora a gente está quase terminando né? eu só queria... está meio que  
 718 descarregando mas acho que ainda vai... éh... diversas vezes a senhora pontuou a

---

<sup>63</sup> Nome de aluna do PEC-G.

<sup>64</sup> A pergunta refere-se ao gravador da pesquisadora.

<sup>65</sup> Nome da aluna do PEC-G.

<sup>66</sup> Idem.

<sup>67</sup> Nome da aluna do PEC-G.

- 719 importância do Celpe-Bras pra essa turma do PEC-G né?... queria que a senhora desse  
 720 uma visão geral assim sobre o exame... o que é o Celpe-Bras?
- 721 PCo olha ((risos)) eu sinceramente achei que... o exame ele... que é um exame né de  
 722 certificado... do jeito que tem o... de várias línguas... o TOEFL do inglês né? de língua  
 723 estrangeira... mas e que eles precisam então passar por esse exame pra poder entrar na na  
 724 na universidade ou cada um tem um né? no caso do PEC-G né? e é... um exame no qual  
 725 é cobrado habilidade de... mas eu achei que foi um exam/éh que estava que... nessa versão  
 726 estava muito homogêneo porque... na prova escrita... mesmo que na/de áudio você tinha  
 727 que escrever então tudo assim eles tiveram que escrever QUATRO textos argumentativos  
 728 uma coisa muito... igual digamos assim sabe? ah ler e escrever quatro textos  
 729 argumentativos... assistir uma reportagem descrever um texto argumentativo tudo... todas  
 730 resultava na na escrita né? mas enfim essa discussão do quanto os exames pautam né?  
 731 que é a mesma coisa que o ENEM tem pautado muito as aulas de ensino médio  
 732 atualmente... e... então eu acho que isso é uma discussão muito mais ampla ((risos)) uma  
 733 discussão... éh... de educação... de políticas educacionais né? essa questão de o quanto os  
 734 exames acabam pautando os ensinos né? ((risos)) então eu acho que... não tem muito...  
 735 infelizmente... não tem muito como fugir éh disso mas aí... tem sido uma prova que é esse  
 736 certificado de proficiência que... éh enfatiza mais a produção textual.... e éh... a  
 737 oralidade... mais argumentativo
- 738 Pq éh... a senhora no geral assim acha que o exame Celpe-Bras é um bom exame?
- 739 PCo então... nessa versão eu achei que... foi repetitivo e muito homogêneo... acho que... não é  
 740 ruim... acho que o áudio vídeo a entrevista acho que são... éh elementos positivos mas  
 741 acho que poderia ser de repente mais curto na prova escrita... ou... ter um um de... uma  
 742 atividade de interpretação de textos que você respondesse éh acho que poderia ser mais  
 743 diversificado... cobrar do aluno outras participações que não só produza um texto  
 744 argumentativo todo caía sempre nisso né? então eu acho que... éh... poderia ser mais  
 745 diversificado mas acho que cumpre éh... de alguma forma... produzir o texto ou...  
 746 responder né? participar de uma entrevista oral... cumpre... éh... o objetivo de verificar o  
 747 conhecimento da língua do aluno... porém acho que outras formas também cumpririam  
 748 de uma maneira mais diversificada às vezes até mais leve porque eu acho o exame um  
 749 pouco.... pesado né? são três horas de prova tem que fazer quatro textos eu acho que é um  
 750 pouco... um pouco pesado

- 751 Pq éh... a senhora.... ao assumir né? o XXX<sup>68</sup>... a senhora recebeu alguma orientação em  
 752 relação ao trabalho com o Celpe-Bras para o PEC-G? existiu alguma orientação ou existe  
 753 alguma orientação que pauta?
- 754 PCo não... não... não recebi não nenhuma orientação.... acho que isso é muito de cada  
 755 instituição... cada instituição... éh eu sei que existem reuniões anuais... em Brasília... que  
 756 a XXX<sup>69</sup> participava mas... éh ela também não falou nada de específico
- 757 Pq a senhora sabe dizer se as professoras rece/éh elas dão algum tipo de orientação... e que  
 758 tipo de orientação elas dão para os alunos sobre o Celpe-Bras? Existe... a senhora sabe  
 759 dizer se existe algo assim?
- 760 PCo ah as professoras do... que dão aula pro PEC? aí sim... aí a gente faz éh... uma espécie de  
 761 simulação né? da prova... pelo menos uma... completo né?... com... a gente simula as  
 762 entrevistas... simula as provas escritas porque a gente tem acesso elas... podem ficar com  
 763 a gente né? as provas anteriores... mas também elas podem ser acessadas no site do  
 764 INEP... então as as professoras estão sempre éh... levando pra sala de aula... questões... e  
 765 textos e elementos que foram... éh... de outras provas do Celpe e o tempo todo falando do  
 766 do Celpe-Bras... sim... as as professoras elas... elas orientam os alunos bastante eu acho  
 767 pra prova do Celpe-Bras ((risos)) chega no final assim.... mais próximo da prova... éh...  
 768 tem uma ênfase bem grande assim né? na na prova dicas né? pra entrevista pra construção  
 769 do texto
- 770 Pq mhm certo professora muito obrigada pela entrevista

---

<sup>68</sup> Programa de ensino de PLE.

<sup>69</sup> Nome da ex-coordenadora do programa.

## APÊNDICE F – Transcrição da entrevista com a professora Luna

- 1 Pq sim Luna... conta mais um pouquinho sobre você... sobre a sua formação
- 2 P1 éh... eu estou... eu me formei agora... não... eu vou me formar agora... nesse ano... comecei
- 3 em dois mil e doze... faço o curso de Letras português... e... estou terminando agora... fazer
- 4 meu TCC no próximo período... quanto ao português como língua estrangeira... eu comecei
- 5 porque... uma conhecida... minha cunhada... me chamou do nada... eu não fazia a mínima
- 6 ideia do que era... e só fui compreender mais o projeto quando eu já estava dentro do
- 7 projeto... e aí... foi quando eu aprendi um pouquinho mais sobre o português como língua
- 8 estrangeira... e aí... éh... comecei já dando aula para o PEC-G... foi a primeira turma que eu
- 9 tive... logo de cara
- 10 Pq e isso faz quanto tempo?
- 11 P1 dois... anos ...ou três?... foi em dois mil e catorze... são três anos
- 12 Pq e aí... tu nunca tinha ouvido falar em português como língua estrangeira... nem no curso?
- 13 P1 nunca... eu eu nem sabia que existia... porque... a gente só escuta... inglês pra... pra falantes
- 14 na/nativos de português ou... ou então espanhol... outras línguas pro português mas nunca o
- 15 português pra outras línguas...outros falantes
- 16 Pq hoje com essa experiência que você tem aí de... três anos de ensino... você consegue ver
- 17 alguma diferença... entre o ensino de português PRA estrangeiros e o ensino de português
- 18 pra aqueles que têm o português como língua materna?
- 19 P1 demais... demais... as dúvidas são completamente diferentes... e coisas que são naturais pra
- 20 pra gente que... tem a língua materna... ((pigarro)) éh... são coisas super novas pra pessoas
- 21 que não falam... português... e co/coisas por exemplo como a diferença do todo para o tudo...
- 22 a diferença das preposições para para o por... né? são são... dúvidas... que um brasileiro...
- 23 raramente tem... mas que um... falante estrangeiro... é muito normal... a diferença entre o ser
- 24 e o estar... muitos falantes também não não entendem essa diferença e... demoram muito pra
- 25 entender também... então assim... eu acho também que o ensino de português para
- 26 estrangeiros deve ser focado também das nece/das dificuldades das línguas deles e das
- 27 interferências das línguas deles para o português também sabe? éh... eu acho que deve ser
- 28 muito mais específico do que... ensinar português para falantes naternos maternos
- 29 Pq você... sempre procura saber... de onde os alunos vêm... assim você acha que isso colabora
- 30 na sua... no seu ensino?

31 P1 sim... com certeza... e assim... pelo menos nas minhas turmas de nível... ahn... os meus  
 32 alunos são sempre de países diferentes... e eu sempre sempre procuro trazer as diferenças  
 33 linguísticas... e as diferenças é:h culturais dos países deles para... entre eles mesmos e com  
 34 o Brasil também... é é é sempre uma aprendizagem.. eu... pros meus amigos eu sempre digo  
 35 que... eu aprendo mais com os meus alunos do que os meus alunos aprendem comigo...  
 36 porque... todo dia que eu dou aula... eu aprendo uma coisa nova de uma cultura nova que eu  
 37 nunca vou visitar... é o mais próximo que eu vou chegar de conhecer o mundo todo né?

38 Pq que massa isso

39 P1 é legal

40 Pq ((risos)) éh... tu acha que... a língua portuguesa é uma língua difícil de ser ensinada pra  
 41 estrangeiros?

42 P1 mhm... eu acho que toda língua é uma língua difícil de ser ensinada né? porque cada língua  
 43 tem suas particularidades... mas... eu acho que com com dedicação... e assim... com força de  
 44 vontade principalmente... porque não adianta né? um aluno chegar... pra ter aula de  
 45 português... isso acontece muito... chegar pra ter aula de português e dize/e... assim... esperar  
 46 uma coisa fácil... esperar cada/todas aulas as aulas vão ser dinâmicas não é assim... né?  
 47 ensinar português é como ensinar qualquer outra língua... pra estrangeiros... a a diferença é  
 48 o quanto você quer aprender... aquela língua... e assim... para o professor de de português...  
 49 só experiência... você não vai... conseguir... aprender... a ensinar português pra estrangeiros  
 50 através de artigos através... isso vai ajudar... muito... no início... mas pra você aprender... pra  
 51 ter as manhas... só com o tempo... com experiência

52 Pq você procura ler artigos também?

53 P1 com certeza

54 Pq éh

55 P1 eventos... assim... é muito bom participar pra ver outras... perspectivas também né?

56 Pq ahã

57 P1 outros outros eventos outros projetos

58 Pq ou seja você só aprende na prática mesmo né?

59 P1 éh... éh a gente a gente aprende muito na teoria mas na prática... é como a gente realmente...  
 60 desenvolve... as nossas técnicas... de ensinar... é muito legal... e sempre vê o que dá certo o que  
 61 não dá certo... cada turma tem o seu... *feeling*... sabe? éh... é diferente assim... ensinar... cada  
 62 turma tem... tem sua particularidade diferente sabe? é sempre... é sempre um desafio... sempre

63 Pq você acha que está sempre aprendendo então?

64 P1 estou sempre aprendendo

65 Pq éh... Luna... como é que você... nesse convívio aí com várias culturas... né?... como é que  
 66 você... como é que você... vê essa questão do papel da língua portuguesa no mundo hoje?...  
 67 como é que você avalia?

68 P1 ahn... como eu avalio o português... no mundo?

69 Pq a importância... essas coisas... o lugar do português... no mundo... em relação a outras línguas

70 P1 em relação às outras línguas... pra ser bem sincera... eu acho que só aprende português quem  
 71 quer vir pro Brasil... e às vezes nem isso... porque muita gente vem pro Brasil falando  
 72 espanhol... falando outras línguas mesmo... falando inglês... e nem se incomoda de aprender  
 73 o português né? mas pra ser bem sincera... o inglês é a língua que tá... tomando conta do  
 74 mundo né?

75 Pq ahã

76 P1 então... assim... o português... inclusive o português brasileiro né? que é específico... porque  
 77 o português de Portugal... éh:: europeu... como a gente chama... é falado em todos os outros  
 78 países... que falam português... e o português brasileiro é completamente diferente de todos  
 79 eles... então... só aprende português brasileiro quem quer ficar aqui... porque... pra ser bem  
 80 sincera ((risos)) eu não vejo muitas pessoas... despertando interesse em querer aprender o  
 81 português

82 Pq você percebe isso nos seus alunos também... que a motivação é essa pra eles aprenderem  
 83 português?

84 P1 a motivação... dos meus alunos... até onde eu vi... os do PEC-G são diferentes né? porque  
 85 eles vêm pra cá... pra fazer a graduação... então essa é a motivação deles... mas pros alunos  
 86 de nível... a motivação é sempre... “ah eu estou fazendo intercâmbio aqui então eu preciso  
 87 aprender a me comunicar com as pessoas e tal” ou então a motivação é sempre... “ah eu estou  
 88 morando aqui... eu tenho que aprender... eu tenho eu estou dependendo da do meu esposo...  
 89 da minha esposa... dos meus filhos... pra falar com as outras pessoas... então eu quero ser  
 90 independente... de forma linguística” né?

91 Pq ahã... éh... você acha que... tem alguma utilidade o português para quando eles não estão  
 92 mais aqui... quando eles voltam pros países deles? você vê alguma utilidade... da língua  
 93 portuguesa... nesse sentido?

94 P1 ahn... eu acho... acho que saber... línguas... no geral... não só o português né? saber línguas  
 95 no geral é sempre uma utilidade... no dia a dia assim... e até porque... tem muitas pesquisas  
 96 que mostram que o cérebro bilíngue é muito mais... assim... muitas áreas se desenvolvem no  
 97 cérebro bilíngue e... éh... como é o nome daquela doença? alzheimer?

98 Pq alzheimer

- 99 P1 é também uma forma de evitar o Alzheimer... ser bilíngue também... trilingue às vezes...  
 100 então... é sempre... é sempre uma vantagem né? e... ahn... assim... muitas pessoas aprendem  
 101 no dia a dia mas é sempre bom ter um certificado... tipo como o XXX oferece né? que é um  
 102 certificado que diz assim... você sabe português.... você veio no Brasil e você aprendeu  
 103 português... né? então isso é uma coisa boa para o currículo também... pra... pra mostrar em  
 104 empregos... não é tão bom como o Celpe-Bras... mas é... é sempre... é sempre bom  
 105 Pq então você acha que... há um ganho profissional também pra eles?
- 106 P1 sim... saber novas línguas é sempre um... ganho profissional... não é não tanto quanto o  
 107 inglês né? infelizmente ((risos)) ainda não estamos lá... mas... éh... saber novas línguas...  
 108 outras línguas além da sua língua materna... é sempre muito bom
- 109 Pq eu queria aproveitar uma coisa que tu falou... que tu falou do português de Portugal né?
- 110 P1 ahã
- 111 Pq e aí falou que o português de Portugal... seria falado em outros países né? lusófonos
- 112 P1 ahã
- 113 Pq éh... na sua aula você... geralmente traz essas variedades... ou você foca só o português  
 114 brasileiro?
- 115 P1 trago... sempre... sempre... sempre falo... até porque tem alguns alunos que chegam no  
 116 Brasil... e que... eu tive inclusive uma aluna que estudou português em Portugal mas ela teve  
 117 que estudar português de novo... porque ela... por exemplo a palavra rapariga... ela falava  
 118 normalmente ((risos)) porque em Portugal isso não é problema nenhum né? falar rapariga  
 119 normalmente... mas aqui no Brasil não se fala isso... e assim... essas diferenças... é sempre  
 120 muito bom éh... estar mostrando porque.... ahn... (tsc) de português... português brasileiro  
 121 não é não é o único tipo de português que eles vão encontrar... então se eles forem pesquisar  
 122 materiais... de português... pode ser que eles encontrem materiais de português... europeu...  
 123 e aí... eles vão perceber muitas diferenças... inclusive escritas... né? e essas diferenças... ahn  
 124 eles podem sentir... e falar assim “eita minha professora não ensinou assim não tá certo isso  
 125 aí” ou então... “minha professora está errada” né? então é sempre... importante... mostrar
- 126 Pq ahã
- 127 P1 porque... pelo menos com... com os meus alunos... eles ficam... eles ficam... perplexos  
 128 porque o português de Portu/de Portugal é muito diferente do português do Brasil... e mostrar  
 129 essas diferenças assim... eu sempre... por exemplo... hoje mesmo estava dando colocação  
 130 pronominal... e a preferência em Portugal é a ênclise... e aqui é a próclise... da do da posição  
 131 do pronome... sempre é assim... e eu falei hoje isso pra eles da da posição do pronome com

- 132 relação ao verbo... eles ficaram espantados assim porque tem muitas diferenças diferenças  
133 do... português de Portugal... pra o português do Brasil
- 134 Pq assim... de que forma tu traz isso pra sala? você traz material... você espera os alunos tirarem  
135 essa dúvida... como é que você aborda isso?
- 136 P1 das duas formas... às vezes até... quando você está preparando uma aula você esquece... de..  
137 de algumas coisas... e alguns alunos já já falam assim... “mas em Portugal é assim?” e... tem  
138 sempre... tem sempre uma duvidazinha sabe? porque... é como se fosse... ahn... não é tanto...  
139 mas é como se fosse o português... americano... no sentido de Estados Unidos e Canadá...  
140 e... o inglês da Inglaterra... é uma diferença assim... mais ou menos assim... que o inglês da  
141 Inglaterra é levemente diferente te algumas palavras diferentes o sotaque é diferente as  
142 preferências de... de formação frasal também são diferentes... é mais ou menos a mesma  
143 coisa... só que um pouco mais drástico aqui no português
- 144 Pq e... você acha que os alunos conseguem... entender assim... ou eles têm uma determinada  
145 preferência por uma variedade no geral?
- 146 P1 eu acho que eles entendem... o que é mais usado aqui no Brasil... o que é mais usado em  
147 Portugal... as preferências linguísticas... e eles... eles escolhem o que é mais fácil pra eles...  
148 por exemplo alguns sons... éh... no Rio de Janeiro por exemplo... o chiado do Rio de Janeiro  
149 é uma... é herança portuguesa... que a família portuguesa veio pra cá e deixou o chiado lá no  
150 Rio de Janeiro né? então alguns alunos por exemplo... as americanas principalmente... as  
151 ahn... anglofalantes?
- 152 Pq anglofalantes
- 153 P1 ahn... as falantes de inglês sempre preferem chiar... sempre... e o r retroflexo também  
154 preferem... éh... quanto às diferenças do português do Brasil ao português de Portugal... eu  
155 acho que as preferências não são necessariamente do português... são da adaptação... da  
156 transição linguística delas... da língua materna para... o português
- 157 Pq elas conseguem normalmente né?
- 158 P1 é... acho que sim
- 159 Pq você falou que... em alguma parte aí... que o PEC-G é um pouco diferente em relação às  
160 outras turmas... você percebe... mais outras diferenças? queria que você falasse um  
161 pouquinho mais sobre isso
- 162 P1 ahn... acho que a diferença mais gritante é a motivação... que o... assim o PEC-G tem uma  
163 motivação... mas eles não têm necessariamente uma motivação para aprender português...  
164 eles têm uma motivação de apren/de passar no Celpe-Bras... e essa motivação deles  
165 também... eles... muitos dos alunos do PEC-G não percebem que o português vai ser uma

166 língua que eles vão levar para o resto da vida e eles vão passar... SE eles passarem no Celpe-  
 167 Bras eles passam... (tsc) cinco anos na graduação... quatro anos na graduação... QUATro anos  
 168 aqui no Brasil... muitos ahn... muitos alunos do PEC-G não percebem que... éh a língua...  
 169 aprender a língua usada no dia a dia não é importante só pro Celpe-Bras também é importante  
 170 para o dia a dia né? e... desses alunos do PEC-G eu também... acho que... eles têm mais  
 171 dificuldades... uhn.. linguísticas por por eles serem falantes de francês... e de vários outros  
 172 dialetos e... eu eu não sei como eles aprendem esses dialetos... essas línguas nos países deles  
 173 eu não sei como como é isso... mas eu acho que o aprendizado deles também... é... uma coisa  
 174 mais tradicional... e eles... assim é um aprendizado de memorização... mais estrutural  
 175 gramática gramática gramática e aqui... no Brasil... a gente pede muita interpretação de  
 176 texto... a gente pede muito assim éh... reflexão so/argumentação... essas coisas são MUItro  
 177 importantes INclusive para o Celpe-Bras também... principalmente né.. tanto para o Celpe-  
 178 Bras quanto para o resto da graduação... e... para o PEC-G... eu acho que falta muito... isso  
 179 neles porque... não é culpa deles... é um aprendizado que é utilizado assim durante as... as  
 180 vidas deles né? enquanto nos alunos de nível... isso pra eles é muito fácil eles... interpretação  
 181 de texto... coesão e coerência... são coisas que a gente não precisa nem ensinar

182 Pq ahã

183 P1 na minha aula do avançado por exemplo... uma vez eu fui falar sobre coerência... só que eu  
 184 fui falar sobre coerência apenas para falar sobre coesão e elementos coesivos sequenciais...  
 185 só que quando eu fui falar sobre coerência minha aluna falou pra mim... mas... a gente já tá  
 186 no/já tá na graduação... já tá no... doutorado no mestrado... então acho que não é necessário...  
 187 e eu falei é então tá... vou pular direto pra coesão e coerência se vocês quiserem... é uma  
 188 coisa meio assim sabe? eles já sabem de... dessas coisas... que isso é uma coisa que eles já  
 189 carregam da da bagagem educacional que eles têm

190 Pq aí você acha que os alunos do PEC-G não são muito receptivos a esse tipo de abordagem?

191 P1 eu acho

192 Pq de interpretação

193 P1 eles têm... como se fosse uma barreira sabe? uma barreira pra... interpretar texto... pra...  
 194 desenvolver argumentação... essas coisas... são coisas que eles... muitos do dos alunos do  
 195 PEC-G aprendem isso aqui no Brasil... aprendem não né? desenvolvem... isso aqui... no  
 196 Brasil... e com a gente né? não só com a gente mas também com... os cursos de graduação  
 197 que... é é muito solicitado... requisitado isso

198 Pq você acha que... é algo a ed/ligado à educação anterior deles assim que...

199 P1 pode ser... pode ser... não estou dizendo que seja mas... pode ser

200 Pq ahã... e... pensando assim nesses alunos do PEC-G... que você falou... como é que você  
201 costuma preparar as aulas pro PEC-G?

202 P1 preparar aula pro PEC-G é sempre uma... é é um... é uma maratona porque ((risos)) são horas  
203 de frente pro computador... pra preparar um material pra durar QUATRO horas seguidas... pra  
204 que eles NÃO fiquem cansados ainda tem mais essa ((risos)) pra que eles consigam prestar  
205 atenção durante as... no MÍNIMO três horas e meia... pra... começar quinze minutos depois  
206 liberar quinze minutos mais cedo né? então... no mínimo três horas e meia de aula... um  
207 material assim que eles não não fiquem... assim... querendo sair da sala o tempo todo... que  
208 são... querendo ou não são alunos que acabaram de sair do ensino médio né?... então... EU  
209 mesma quando saí do quando saí do ensino médio também era uma pirralha e entrei direto  
210 na universidade né? então acho que a gente a gente pede demais deles... o Celpe-Bras pede  
211 demais deles... de um monte de alunos que acabaram de sair do ensino médio não sabem  
212 nem o que é a vida e vêm direto pra outro país né

213 Pq ahã

214 P1 o Celpe-Bras pede demais deles... e pra planejar as aulas pra eles... uhn... eu acho que a gente  
215 também pede demais deles

216 Pq você acha?

217 P1 eu acho... mas não é tanto a culpa de gente né? o Celpe-Bras é assim... então não tem o que  
218 fazer a não ser que eles mudem ((risos)) e... do/nas minhas primeiras aulas de leitura... que  
219 foi minha primeira disciplina... com o PEC-G... era sempre cada aula era um texto novo e aí  
220 tinha uma discussão depois tinha um exercício de interpretação... era sempre assim... e eu  
221 usava o método de Rildo Cosson... que tinha a motivação e não sei quê todo aquele processo  
222 processozinho que como era leitura... era toda aula era um texto né?

223 Pq ahã

224 P1 depois... foi preparação para o Celpe-Bras e em preparação para o Celpe-Bras não tem muita  
225 criatividade você dá o gênero textual... depois aplica o Celpe e acabou-se ...corrige né?

226 Pq ahã

227 P1 e agora... eu estou dando cultura brasileira... em cultura brasileira que eu estou sofrendo

228 Pq por quê?

229 P1 porque ((risos)) porque... ahn... apesar de já ter um cronograma pronto... que foi usado por  
230 XXX/foi usado por... uma professora... depois foi usado por outra professora e agora tá sendo  
231 usado por mim... esse... esse cronograma é o mesmo de sempre mas... precisa haver  
232 modificações e... adaptações... de acordo com a turma também né? eu fui dar ((risos)) semana

- 233 passada... música popular brasileira pra eles... foi um sacrifício... mas pelo menos eles  
 234 aprenderam... né? mas sei lá... éh... com... é porque tem muito mais pesquisa  
 235 Pq pro PEC-G?  
 236 P1 é  
 237 Pq em relação ao nível?  
 238 P1 uhn... de cultura brasileira em relação às outras disciplinas... eu acho... porque com as outras  
 239 disciplinas por exemplo gramática... são materiais facilmente acessíveis... leitura e  
 240 interpretação de texto... são aulas que... são muito mais feitas por eles do que feitas pela  
 241 professora... agora cultura brasileira... eu que tenho de ir lá atrás pesquisar... sobre as coisas...  
 242 e tenho que ir lá mostrar pra eles e eles não eles não... não tem muito *feedback*  
 243 Pq como assim?  
 244 P1 assim... eu mostro os conteúdos... mas... o máximo que eu posso pedir deles é exercícios e...  
 245 e assim... comparações de como é nos países deles... ou então... éh o que eles veem no dia a  
 246 dia com os brasileiros... isso é o máximo que eu posso pedir... agora num numa aula de...  
 247 leitura e interpretação de texto por exemplo... tem como fazer uma discussão ainda sabe?  
 248 Pq ahã  
 249 P1 depende da disciplina  
 250 Pq ahã  
 251 P1 depende muito da disciplina  
 252 Pq onde é que você costuma achar esse material aí pra fazer as aulas?  
 253 P1 uhn... internet... nosso senhor Google... amém  
 254 Pq ((risos))  
 255 P1 livros... vários livros sobre história do Brasil... e cultura brasileira... ahn... eu também vou  
 256 dar... alguns livros de literatura brasileira pra eles... lerem... uhn... que mais? acho que é só...  
 257 e os conteúdos são... já foram selecionados por outras professoras... eu só faço aplicar o  
 258 conteúdo... e às vezes se eu encontrar alguma coisa legal eu falo “ah queria falar sobre isso  
 259 com o PEC-G” aí  
 260 Pq e que tipo de sites assim que tu pesquisa?  
 261 P1 uhn... tem um site chamado aprendendo brasileiro... que é super legal... tu já viu?  
 262 Pq não lembro de ter visto... pode ser que sim  
 263 P1 é muito legal... tem muito material lá... éh... desde o português básico até o português  
 264 avançado... de site assim... tem muito site de pesquisa... tem o sua pesquisa... tem o brasil  
 265 escola... infoescola... que são muito bons... apesar de ser... de serem... sites... próprios pra...  
 266 pra ensino de português como língua materna... também pode ser adaptado pra o ensino de

- 267 português como língua estrangeira... dependendo do conteúdo também... tem muita coisa  
 268 sobre... sobre cultura brasileira que pode ser... utilizado desses sites... mas o brasil escola...  
 269 info escola... aprendendo brasileiro... sua pesquisa... são ótimos sites pra  
 270 Pq ahã... existe algum livro didático que tu usa... que tu escolhe assim... pra acompanhar?  
 271 P1 olha... ((risos)) de português... como língua estrangeira... pra disciplina de cultura... a gente  
 272 está usando agora o bem vindo... mas pra ser bem sincera não é suficiente  
 273 Pq a gente o programa no geral?  
 274 P1 é... o XXX<sup>70</sup>... porque Simone... éh... a coordenadora do XXX<sup>71</sup> combinou de de todas as  
 275 professoras utilizarem o bem-vindo... só que... pra ser sincera... é um livro muito antigo... a  
 276 gente não tem edições novas e... e fica fica num impasse... porque a gente não pode NÃO  
 277 usar um livro didático porque eles também ficam perdidos... e também não pode... éh... não  
 278 pode ficar solto e não pode... assim ficar preso no livro didático e aí... pra a minha disciplina  
 279 cultura brasileira não tem muito material lá não não vou mentir  
 280 Pq ahã  
 281 P1 e... ((risos)) e eu fico... eu fico assim... solta a outros... suportes... pra me ajudar a planejar  
 282 as minhas aulas  
 283 Pq mas desde que você começou a dar aula no PEC-G que vocês adotam esse bem-vindo?  
 284 P1 não... o bem-vindo era opcional pra que as professoras utilizassem quando elas quisessem...  
 285 agora com a entrada da nova coordenadora foi que... ela estabeleceu que as professoras do  
 286 PEC-G deveriam utilizar o bem-vindo pelo menos durante os dois primeiros meses... porque  
 287 o bem-vindo é um ótimo livro pra alunos de português iniciantes  
 288 P1 ahã  
 289 P1 mas não é um livro tão bom pra alunos de português que já estão avançados no português...  
 290 não é um livro tão bom assim e... eles também não vão utilizar o livro inteiro... não vão  
 291 utilizar... pra... pelo que a gente viu... o bem-vindo é o melhor dos piores porque não tem  
 292 muito livro didático que seja bom o suficiente... não tem muito material porque não tem  
 293 muita gente querendo aprender... pra quê vai fazer material... né?  
 294 Pq você acha que houve alguma explicação sobre a motivação de adotar esse livro agora?  
 295 P1 houve  
 296 Pq por quê  
 297 P1 foi a reunião... do PEC-G... de dois mil e quinze... feita esse ano... essa reunião foi uma  
 298 reunião... éh... voltada para os PEC-Gs do ano passado... fizeram essa reunião junto com o

---

<sup>70</sup> Nome do programa de ensino de PLE.

<sup>71</sup> Idem.

- 299 representante do PEC-G... e eles... disseram tudo o que tinha errado com o XXX<sup>72</sup>  
 300 basicamente
- 301 Pq então eles que convocaram essa reunião é isso?
- 302 P1 sim
- 303 Pq e chamaram vocês
- 304 P1 exatamente... e eles chamaram a gen/eles chamaram a professora... a coordenadora... não  
 305 chamaram as professoras estagiárias nós e... a gente foi de metida... a gente foi porque... a  
 306 professora coordenadora não estava lá enquanto a gente estava dando aula então ela não teria  
 307 como saber se as nossas aulas foram boas ou se não foram... ela não... mesmo que ela  
 308 quisesse defender a gente ela não tinha como... e se ela não fosse defender a gente a gente  
 309 tinha que se defender... então fomos todas... quase todas... pra lá... as professoras que deram  
 310 aula no PEC-G no ano passado... em dois mil e quinze.... e... eles disseram que as professoras  
 311 eram... imaturas... disseram que nós éramos aPEnas estagiárias... que... éh... a gente não tem  
 312 condições de ser professoras... disseram que a gente não usa um livro didático... essa foi uma  
 313 das razões... disseram várias coisas... sobre o XXX<sup>73</sup>... e o sistema do XXX<sup>74</sup>... e as  
 314 professoras também... foi uma foi trágico foi uma tragédia mas... a gente decidiu extrair  
 315 daquilo o que pode ser bom e o que pode ser ruim né? e realmente... a gente nunca usou um  
 316 livro didático e seria muito bom que todas as professoras utilizassem pelo menos um  
 317 pouquinho... do livro didático na sala de aula
- 318 Pq mas... porque eles convocaram essa reunião exatamente houve algum fato alguma coisa que  
 319 causou esse movimento?
- 320 P1 houve... aconteceu o seguinte... eu não sei se pode falar isso na gravação mas o Celpe-Bras  
 321 de... do ano passado... a segunda edição do Celpe-Bras dois mil e quinze ponto dois... teve  
 322 um índice de reprovação altíssimo... muitos alunos foram reprovados não só aqui mas em  
 323 todo o Brasil... éh.... algumas... o INEP disse que... as universidades que obtiveram o maior  
 324 índice de reprovação foram as universidades que tiveram greve durante o ano... o que pra  
 325 gente não foi verdade porque todos os dias o PEC-G teve aula MESmo com a greve... a gente  
 326 vinha só pra dar aulas pra eles e... eles não tiveram um dia sem aula porque... quando uma  
 327 professora faltava outra vinha substituir... mas... com esse índice de reprovação o INEP  
 328 enviou pra gente... pro XXX<sup>75</sup>... um e-mail consultivo perguntando se a gente gostaria de

---

<sup>72</sup> Nome do programa de ensino de PLE.

<sup>73</sup> Idem.

<sup>74</sup> Idem.

<sup>75</sup> Idem.

- 329 dar aula para os/o PEC-G do ano passado novamente... para que eles tivessem uma nova  
 330 chance nesse Celpe-Bras de agora
- 331 Pq por que eles não teriam... normalmente... essa segunda chance?
- 332 P1 ahn... é... normalmente... no Celpe-Bras é uma chance e acabou-se
- 333 Pq ahã
- 334 P1 pra eles... devido a esse alto índice de reprovação... o INEP ficou mais ou menos assim...  
 335 “ah... o índice de reprovação foi culpa da gente porque... se foi no Brasil inteiro... então foi  
 336 culpa da prova mas... a gente não quer dizer que foi culpa da gente então... vamos botar a  
 337 culpa nos/no povo aí... vocês que se lasquem” aí... como o INEP fez isso com a gente.. aí o  
 338 PEC-G tratou como se fosse culpa nossa... o que não foi... e a gente explicou... diversas vezes  
 339 que... o índice de reprovação aconteceu no Brasil inteiro... e que se o problema fosse do  
 340 XXX<sup>76</sup> seria o índice de reprovação alto SÓ no XXX<sup>77</sup> mas... eu vou ser bem sincera...  
 341 ((risos)) eu espero que eles passem mas eu não tenho esperanças... porque... muitos alunos  
 342 do PEC-G são alunos... realmente que vêm... assim... sem vontade nenhuma... que eles já  
 343 eles já chegam aqui no Brasil sem estímulo nenhum... muitos deles... é é muito complicado  
 344 isso... muitos vêm forçados da família... éh... muitos vêm assim... éh... com muita pressão  
 345 nos ombros porque a família toda está colocando esperanças nessa pessoa... é é complicado  
 346 com o PEC-G
- 347 P1 ahã
- 348 P1 com o PEC-G do ano passado... a gente... resolveu... a gente... enviou um e-mail pro INEP...  
 349 disse ao INEP que a gente daria aulas pra eles... só que depois disso o INEP desapareceu...  
 350 evanesceu da terra... e não respondeu mais nenhum e-mail da gente com relação às aulas...  
 351 então a gente resolveu dar as aulas que a gente pudesse
- 352 Pq como assim? vocês pediram sugestões pra eles foi isso?
- 353 P1 exatamente... a gente perguntou se... se teria assim.... um número mínimo de aulas um  
 354 número mínimo de horas por aula mas eles não disseram nada... então o que a gente  
 355 resolveu? o conteúdo já foi ministrado... então o que resta a fazer é aplicar outro Cel/outras  
 356 edições do Celpe-Bras
- 357 Pq aí quer dizer que... vocês tão dando aula agora pros dois PEC-Gs o do ano passado e o desse  
 358 ano?
- 359 P1 exatamente... de boa vontade
- 360 Pq ahã

---

<sup>76</sup> Nome do programa de ensino de PLE.

<sup>77</sup> Idem.

- 361 P1 mesmo que eles tenham descido o pau na gente ((risos)) a gente está lá dando aula pra eles...  
 362 porque é isso que professor faz né? professor é idiota... vai atrás dos alunos ((risos)) a gente  
 363 ama sem nada em troca né? fazer o quê
- 364 Pq aí quer dizer que nessa reunião eles atribuíram essa reprovação... ao ensino no caso... foi  
 365 isso?
- 366 P1 também... porque a gente chegou lá... éh... tinha tinha PEC-G falando “não que absurdo  
 367 vocês não podem fazer isso elas são as professoras... a gente deve nosso ensi/nosso  
 368 aprendizado a elas” e tinha outros PEC-Gs que e estavam tipo “não... é culpa delas mesmo  
 369 a gente não passou por causa delas” não sei quê
- 370 Pq aí eles pediram livro didático... pediram o quê mais?
- 371 P1 eles não pediram... eles disseram que... as professoras não tinham maturidade suficiente pra  
 372 dar aula
- 373 Pq eles pediram pra trocar então de professoras?
- 374 P1 não pediram... eles só disseram assim... disseram os problemas não apresentaram soluções  
 375 e... não pelo que eu fiquei porque... chegou um momento que estava... estava assim... um  
 376 campo de concentração... eles estavam bombardeando a gente tanto... estava como se fosse...  
 377 a a chuva dos judeus e aí ((risos)) estavam jogando enxofre na gente aí... a gente saiu e ficou  
 378 só Simone lá... mas... teve... teve um momento que não deu mais mas... até onde eu fiquei  
 379 foi isso que eles falaram que a gen/
- 380 Pq mas
- 381 P1 que a gente não é matu/madura o suficiente... que a gente... é só professora estagiária... que...  
 382 éh... a gente não usa livro didático que as professoras não planejam a aula antes de dar aula...  
 383 bem... com relação às outras eu não sei mas... comigo... eu nunca cheguei numa sala de aula  
 384 sem planejar a aula... no mínimo na minha cabeça... né? mas
- 385 Pq mas aí essa foi... a única mudança que houve no programa em relação às aulas do PEC-G  
 386 adotar um material didático ou você percebeu alguma outra mudança assim?
- 387 P1 não... tivemos mudança de disciplina... as discipli/porque assim... a gente acrescenta e  
 388 remove disciplinas de acordo com as necessidades deles... então a disciplina de leitura por  
 389 exemplo foi mesclada com produção textual... então ficou leitura e produção de texto um e  
 390 dois... então eles têm dois dias disso... eles têm duas horas de conversação por dia... eles têm  
 391 seis horas de gramática... e quatro aulas de cultura brasileira... então gramática e produção  
 392 textual estão em alta... com as aulas de conversação são só duas au/duas horas... por  
 393 enquanto... porque eles ainda estão no nível mais ou menos... quando eles estiverem mais  
 394 avançados a disciplina de gramática será substituída por... ahn... oratória e argumentação

395 Pq ahã

396 P1 que... basicamente é... como falar em ambientes profissionais... apresentar seminários...

397 apresentar artigos essas coisas

398 Pq mhm

399 P1 oratória argumentação essas coisas

400 Pq foi ideia deles ou

401 P1 nossa

402 Pq de vocês

403 P1 ideia nossa... a partir das necessidades do PEC-G do ano passado foi que a gente viu que

404 eles precisavam mais

405 Pq ahã

406 P1 além da produção textual

407 Pq ahã

408 P1 então desde cedo desde agora eles já estão produzindo textos e... iniciando na conversação

409 também

410 Pq ahã entendi... éh... voltando ao/tava lembrando do material né? você falou que pega na

411 internet e adapta algumas coisas pro público né? no caso pro PEC-G... pros estrangeiros

412 P1 sim

413 Pq éh... você costuma também produzir o seu próprio material?

414 P1 também... várias vezes eu... eu produzo meu próprio material... principalmente quando eu

415 não encontro alguma coisa que seja realmente útil pra eles... aí eu eu mesma faço tipo... ahn...

416 a aula de música popular brasileira eu mesma coletei as músicas eu mesma falei sobre os

417 gêneros textuais porque não vi nada que fosse realmente... não na internet... não vi nada que

418 fosse realmente... útil... pra eles... até porque os gêneros textuais... os gêneros... musicais...

419 vêm e vão o tempo todo né? então... está sempre mudando... o que eu queria na aula era...

420 apresentar os principais gêneros musicais sem as ramificações e aí eu... pra pesquisar... foi

421 difícil... e eu mesma fiz a aula e... assim juntar as coisas sabe?

422 Pq ahã

423 P1 é o que professor faz... juntar... as coisas importantes... pra falar em sala de aula

424 Pq ahã... éh... me conta um pouquinho como é que são tuas aulas... como é uma aula TUA

425 assim... como é que tu divide a aula... essas coisas

426 P1 ih... depende... minhas aulas são diferentes depende da turma... isso isso não é um processo

427 espontâneo... não... isso não é um processo... assim... não é que eu queira... é é espontâneo...

428 é... é uma coisa assim... que acontece sem que eu perceba... inconsciente... e dependendo da

- 429 turma por e... turmas com mais alunos eu já percebi que eu sou muito mais rígida... e turmas  
 430 com menos alunos eu já percebi que eu sou muito mais leve e desleixada também ((risos)) é  
 431 erro do professor né? às vezes a gente deixa algumas coisas passarem... aprender com nossos  
 432 erros ((risos))
- 433 Pq como assim rígida... em relação a quê?
- 434 P1 rígida.... em relação às atividades e também nas aulas eu também sou muito (tsc)... como é  
 435 o nome... tradicional... nas aulas... aulas com mais alunos talvez seja porque eu fico com  
 436 medo de acontecer alguma desordem porque são muitos alunos... e com o PEC-G... eles  
 437 conversam muito... muito o tempo todo e... ((risos)) é difícil controlar uma turma grande e  
 438 ainda mais que que conversa muito e conversa alto... então... eu sou muito mais rígida com  
 439 eles... eu acho que eles me odeiam ((risos))
- 440 Pq ((risos))
- 441 P1 porque eles... sei lá... eu espero que não mas... eu eu me sinto muito mais... meu deus... qual  
 442 é a palavra? é rígida mesmo... eu me sinto muito mais rígida com eles
- 443 Pq ahã
- 444 P1 e com os níveis eu sou muito mais tranquila... eu aceito exercício depois... “depois me  
 445 entrega”
- 446 Pq mas PEC-G não
- 447 P1 o PEC-G não... o PEC-G ((bate na mesa)) tem que entregar na hora
- 448 Pq ((risos))
- 449 P1 ((risos)) teve um exercício ((risos)) teve um exercício... pra entregar semana passada... que  
 450 um aluno falou... “mas professora eu não terminei o exercício” eu falo “problema seu”  
 451 ((risos)) já pensou uma professora falando isso? mas eu falei
- 452 Pq mas porque tu acha que é necessário ser mais rígida com o PEC-G?
- 453 P1 porque se você der uma unha eles querem o braço ((risos)) o PEC-G é assim se você... se  
 454 você não botar moral eles não vão respeitar você eles não querem nem saber... isso... assim...  
 455 tem outras professoras no XXX<sup>78</sup> que são mais boazinhas e aí eles eles se aproveitam muito  
 456 sabe? eles... ahn
- 457 Pq você sempre foi mais rígida ou aprendeu com o tempo?
- 458 P1 aprendi com o tempo... na minha primeira disciplina eu fui super... leve com eles... e aí...  
 459 não deu certo... eu eu não era respeitada... e aí quando chegou ((risos)) em dois mil e quinze  
 460 eu falei não... ((bate na mesa)) ESse ano... eles vão se ver comigo ((risos)) que foi o ano da

---

<sup>78</sup> Programa de ensino de PLE.

- 461 aplicação do Celpe-Bras... que você também não tem muita liberdade de planejar as aulas  
 462 né? então minhas aulas eram muito expositivas... e aí acabava que realmente eu tinha que  
 463 ser rígida mesmo vou fazer o quê?
- 464 Pq não tinha liberdade por quê... assim?
- 465 P1 porque... você só apresenta os gêneros textuais e depois aplica o Celpe-Bras com eles... é  
 466 isso que você faz no no preparatório
- 467 Pq você sempre apresentava o modelo do Celpe-Bras ou criava também... algumas coisas?
- 468 P1 mhm... eu não criava nada... eu só aplicava outras outras edições do Celpe-Bras e... acabou-  
 469 se... era a aula... e aí eu apresentava... vários gêneros textuais... que apresentava que...  
 470 aparecia no Celpe-Bras e... acabou-se... era a minha aula... não tinha muita dificuldade não...  
 471 estou tendo dificuldade agora com cultura brasileira de planejar aula pro PEC-G
- 472 Pq você procura seguir uma ordem assim na aula de cultura “ah eu começo assim”
- 473 P1 sim... sim... com certeza... porque assim... a gente precisa partir sempre do mais básico pra  
 474 ir aprofundando né? sempre... e aí... sempre tem que começar com o que eles já sabem né?  
 475 sempre
- 476 Pq como é que você começa a aula assim?
- 477 P1 no começo da aula... eu faço algumas perguntas motivadoras... dependendo do assunto... se  
 478 tiver alguma coisa pendente da aula passada aí a gente faz isso primeiro... aí a gente fala  
 479 “está continuando da aula passada... éh... faltou isso isso e isso pra falar” e termina... fala o  
 480 que tem de falar... entrega o exercício que tem de entregar... e começa a nova aula... e aí a  
 481 nova aula... tem que... eu sempre começo... com... perguntas motivadoras ou então com...  
 482 imagens... motivadoras... depois das das perguntas é que vem o... conteúdo... e aí o  
 483 conteúdo... vem assim... a explicação... dependendo se tiver um texto vem o texto antes da  
 484 explicação... e aí na explicação eu... explico... o que tem que explicar e depois faço um  
 485 exercício... é sempre assim... que são minhas aulas
- 486 Pq éh... como é que você costuma trabalhar... as habilidades assim relacionadas à fala? escuta...  
 487 fala... na aula de cultura agora?
- 488 P1 mhm... na... porque assim... até então eu só dei quatro aulas... três delas foram... não... duas  
 489 delas foram aulas de vocabulário... uma foi aula sobre... o mapa do Brasil... as regiões do  
 490 Brasil e tal e aí eu... eu pedi... uma pesquisa deles... está está até aqui a pesquisa que eu nem  
 491 ((risos)) nem corrigi... éh... da pesquisa deles eu... éh depois da pesquisa... a aula passa/ah a  
 492 aula passada foi música popular brasileira... e aí na aula passada foi que eu realmente... éh...  
 493 pratiquei fala e escuta... com eles... que até então era só escrita... só exerciciozinho besta...  
 494 que eles começaram agora né? e agora fala e escuta... aí eu pedi pra que eles entrevistassem

495 brasileiros aqui na universidade pra perguntar o que os brasileiros sabiam sobre samba... éh...  
 496 mpb... ahn... chorinho... essas coisas... esses gêneros musicais... foi bem legal... e eles eles  
 497 entrevistaram bem... eu eu saí pela UFXX procurando eles aí eu vi eles entrevistando e eu  
 498 pedi pra eles entrevistarem UM... eles se empolgaram demais e entrevistavam oito... sete  
 499 Pq ah ((risos))  
 500 P1 e eu “meu deus gente ((risos)) eu só pedi UM brasileiro” mas... éh... foi legal... a experiência  
 501 Pq e nas disciplinas anteriores assim... você chegava a trabalhar... na disciplina de leitura e  
 502 produção textual... por exemplo?  
 503 P1 o tempo todo... leitura era só leitura... e leitura a gente tinha muita discussão... e eram sempre  
 504 textos assim que geravam discussões polêmicas sabe? por justamente por isso... pra que eles  
 505 trabalhassem a fala... e a escuta... o problema... um problema que eu acho... com o PEC-G...  
 506 é que como todos eles são... francófonos... eles só escutam o sotaque... francófono... então...  
 507 assim... eles eles... como eles estão acostumados a falar entre si eles estão acreditando que  
 508 aquele sotaque deles é o sotaque... certo... foi um problema que eu percebi... e... se... eles...  
 509 se eles assim se eles tivessem aulas com outros alunos de outras línguas eu acho que isso  
 510 não aconteceria  
 511 Pq ahã  
 512 P1 eu acho que... o sotaque deles se aproximaria mais do português... porque... o sotaque deles  
 513 está muito... ainda está muito... preso ao francês e... provavelmente eles vão ter aula de de  
 514 fonética e fonologia daqui a pouco... porque eles precisam muito  
 515 Pq ahã  
 516 P1 e está um problema porque... sempre foi um problema com com esse PEC-G... eu não sabia...  
 517 eu vim perceber há pouco tempo... que... eles precisam ouvir outros sotaques e... por isso eu  
 518 vou fazer uma aula de variação linguística mas só depois  
 519 Pq no caso no programa as aulas... existe uma turma do PEC-G separada das demais turmas né?  
 520 P1 exatamente  
 521 Pq você acha que essa... é uma configuração assim que é uma maneira de organizar que dá certo  
 522 ou você... porque você falou agora que acha que eles deveriam escutar outros sotaques...  
 523 você acha que deveriam ser misturados... com os outros?  
 524 P1 eu acho... que essa organização está ótima... mas eu acho que os alunos do PEC-G e os  
 525 alunos de nível deveriam interagir mais porque nenhum conhece o outro... um não conhece  
 526 o outro um não sabe que o outro existe... e tem duas turmas... duas turmas não... tem cinco  
 527 turmas... então se tem cinco turmas essas turmas deveriam se integrar um pouquinho pelo  
 528 menos assim uma vez no mês... todo mundo faz uma atividade a mesma atividade tipo... éh...

- 529 vamo/a gente vai fazer por exemplo daqui a umas quatro semanas a gente vai fazer um  
 530 passeio uma *tour* pelo centro histórico... eu vou levar meus alunos também... e vou levar o  
 531 PEC-G... e se as outras professoras quiserem também a gente leva os outros alunos também...  
 532 sabe? então eu acho que esses passeios assim extra-classe são maneiras de integrar... fazer  
 533 um conhecer o outro assim... eles são muito... uhn... também não sei se eu posso falar isso  
 534 na gravação... mas é como se eles... éh... fi/formassem guetos aqui sabe? porque eles... ahn...  
 535 enquanto eles estão aqui eles só falam com eles eles só moram com eles éh... e aí fica assim  
 536 eles com eles e eles não interagem com brasileiros isso é um problema imenso porque...  
 537 como é que eles vão aprender português assim... e como eles vão aprender a interagir com  
 538 brasileiros dessa forma?
- 539 Pq você acha que vem deles então essa... talvez barreira?
- 540 P1 também... parte deles... parte... não sei
- 541 Pq ahã mas você percebe isso né?
- 542 P1 ahã
- 543 Pq grupos
- 544 P1 sim... percebo que existe... eu não sei se... é porque a África foi um país praticamente  
 545 escravizado no Brasil... não sei se foi isso... ahn... pode ter sido... não sei se eles... pode ser  
 546 porque eles se sintam... e talvez no Brasil ainda tenha muitos resquícios do racismo... talvez  
 547 eles se sintam vítimas disso também... não sei... mas eu eu percebo que eles são muito presos  
 548 ahn neles mesmos assim eles só conversam com eles eles só andam com eles... esse esse  
 549 PEC-G está um pouquinho mais diferente eles estão morando com brasileiros agora... estão  
 550 interagindo mais com brasileiros porque antigamente eles moravam... com eles... o que pode  
 551 ser uma coisa boa e uma coisa ruim também né?
- 552 Pq você acha que eles... estão morando com brasileiros já por isso mesmo?
- 553 P1 eu acho que sim
- 554 Pq algum já mencionou assim... pra você?
- 555 P1 não... eu descobri sozinha ((risos)) na na semana passada a gente foi na XXX<sup>79</sup>... contigo
- 556 Pq ahã
- 557 P1 e... éh teve um menino que falou que... estava morando com um brasileiro
- 558 Pq ah eu lembro... eu lembro

---

<sup>79</sup> Refere-se a centro cultural da cidade da pesquisa, nos quais são realizadas diversas atividades como exposições, concertos, peças de teatro, dentre outras.

- 559 P1 pronto... foi lá que eu descobri e... tal/eu acho que outros estão também morando com  
 560 brasileiros não sei... talvez... eu espero que sim né? é é muito bom... porque você pratica a  
 561 língua e praticamente não sente que está praticando... é maravilhoso
- 562 Pq éh... como é que você avalia o aprendizado dos alunos durante o curso? existem provas...  
 563 como é que você avalia assim o crescimento dos alunos?
- 564 P1 mhm... existem dois tipos de avaliação... existe... pelo menos pra mim né? existe a avaliação  
 565 contínua... existe uma avaliação pontual e a avaliação contínua é assim... acontece o tempo  
 566 todo... inclusive extra-classe... na avaliação pontua/a avaliação pontual é aquela avaliação  
 567 que tem um trabalhinho... tem um... tem seminário tem uma coisinha que vale nota
- 568 Pq ahã
- 569 P1 na... o que eu percebo na avaliação contínua é que de uma semana pra outra eles já evoluíram  
 570 muito.... foi o que é o que eu percebo né? nas minhas aulas... e... porque eles têm aula todos  
 571 os dias né de segunda a sexta quatro horas por dia então de uma aula pra outra eles já  
 572 evoluíram muito... isso é uma coisa boa do PEC-G... da avaliação pontual... eu ainda não fiz  
 573 com eles eu só fiz um trabalhinho... eu percebi que esse trabalhinho valia só um ponto  
 574 adicional na prova mas muitos entregaram assim uma folha toda riscada eu fiquei super  
 575 chateada com isso... não vou colocar a mesma pontuação pra ser sincera... pra todo mundo...  
 576 éh... da dos outros PEC-Gs... a minha... o PEC-G do ano passado não evoluiu... muito vou  
 577 ser sincera com você
- 578 Pq como é que você percebeu isso?
- 579 P1 a partir da correção dos textos... que foi só o Celpe-Bras então toda semana era um texto e  
 580 corrigindo os textos foi que eu percebi que muitos deles não estavam evoluindo... e... assim...  
 581 na correção a gente coloca tipo... coloca um colchetezinho... eu faço isso né? e XXX<sup>80</sup>  
 582 também... e a outra professora também fazia e... coloca um colchetezinho e embaixo coloca  
 583 uma forma de reescrever essa frase... ou então éh “essa frase ficou confusa” ou então “não  
 584 precisa dessa frase aqui”
- 585 Pq ahã
- 586 P1 essas coisas... e assim... na na correção tinha várias coisas que eles podiam estudar... da  
 587 correção... pra que eles pudessem... fazer textos melhores mas eles não estavam nem aí
- 588 Pq ahã
- 589 P1 foi o que eu percebi era uma coisa que entrava por um ouvido e saía pelo outro

---

<sup>80</sup> Nome de uma das professoras do programa de ensino de PLE..

590 Pq então... na disciplina antiga... você... a avaliação era contínua não existia um dia de prova  
591 assim?

592 P1 no Celpe-Bras não

593 Pq e sempre eram as provas do Celpe-Bras?

594 P1 era

595 Pq que você mandava

596 P1 ahã

597 Pq sempre?

598 P1 sempre

599 Pq e agora não é mais assim?

600 P1 agora... com cultura brasileira... são poucas avaliações... não avaliações... poucas provas que  
601 eu faço mas a avaliação... é a partir da observação... em cultura brasileira... na na aula  
602 passada teve uma comprovação que eles aprenderam por exemplo... teve uma comprovação  
603 assim... teve éh... quando a gente foi no evento de música um aluno chegou pra mim e  
604 perguntou “professora chorinho né?” ((risos))

605 Pq ((risos))

606 P1 e ((risos)) e eu falando “não não é chorinho” aí eu pedi pra que o mestre explicasse a  
607 diferença

608 Pq ah eu vi quando vocês estavam conversando

609 P1 pronto... exatamente... foi porque um aluno meu chegou perguntando “chorinho né  
610 professora?” e e eu... assim... eu fiquei tão emocionada porque eu eu percebi que eles eles  
611 aprenderam o que eu estava falando... porque... eu eu falei sobre o chorinho em sala de aula  
612 no dia anterior e isso é uma comprovação de que eles aprenderam

613 Pq éh... Luna você falou aí que a avaliação é contínua essa da cultura brasileira né? eu imagino  
614 que seja através de atividades que você manda pra casa é isso?

615 P1 também

616 Pq e como é que são... de onde você tira... em que que você se inspira pra fazer essas atividades  
617 pra casa? de onde você tira assim?

618 P1 as atividades pra casa... depende... às vezes eu tiro da minha cabeça... na semana passada foi  
619 da minha cabeça que eu tirei inclusive vindo do ônibus pra cá eu falando “ih esse conteúdo  
620 aí não vai dar quatro horas vou ter de passar uma atividade pra eles” e foi dito e feito... durou  
621 duas horas o conteúdo e...

622 Pq e essa atividade era sobre o quê assim? tinha o quê exatamente?

- 623 P1 não... então... foi que eu pedi pra eles entrevistarem brasileiros... aí... foi foi o que eu pensei  
 624 de última hora assim... éh... tem atividade que... de vez em quando vem assim... dá uma  
 625 iluminação... às vezes são atividades que as próprias professoras do XXX<sup>81</sup> sugerem... que  
 626 já fizeram deu certo e acham legal que fizesse de novo... às vezes a gente pesquisa na internet  
 627 uma dinâmicazinha assim... depende... depende também do conteúdo né?
- 628 Pq éh... tu preencheu no questionário que... tinha estudado inglês já em cursinho... alemão...  
 629 né? você acha assim que sua experiência como aluna de línguas éh... meio que...  
 630 influenciou... te influencia ainda na maneira que você... prepara as aulas... dá as aulas... você  
 631 percebe assim?
- 632 P1 sim... com certeza... porque eu como aluna de outras línguas também sei o que é... fazer a  
 633 transição... uma transição não é transição que eu falo... é assim... fazer uma adaptação... é  
 634 muito comum e... no alemão por exemplo... não tem nenhuma... não tem nada a ver...  
 635 absolutamente nada a ver o português com o alemão e você tem que aprender do zero... no  
 636 francês... com esse PEC-G... o francês é uma língua latina também... então tem muitas raízes  
 637 comuns... do francês para o português... inclusive palavras exatamente iguais... do como eu  
 638 não sei francês... eu não sei como um aluno de francês deve pensar quando está falando  
 639 português... mas eu imagino que... eu eu já imagino algumas dificuldades... principalmente  
 640 fonéticas... por exemplo a pronúncia do ‘r’... comigo no inglês foi a pronúncia do ‘th’... que  
 641 foi muito difícil no início... então eu sei como é essa dificuldade de de... de tentar produzir  
 642 um som que você não cresceu falando que você teve que inventar na sua... na sua boca... a  
 643 sua a sua boca o seu sistema vocálico não pronuncia esse som... então você tem que... achar  
 644 jeitos de falar o som ((risos))
- 645 Pq então você acha que influencia ainda... você lembra de alguma... quando você está  
 646 preparando uma aula por exemplo... você lembra de alguma coisa... o que é que te vem na  
 647 cabeça assim “ah vou preparar a minha aula”... mas você tem algum modelo assim que você  
 648 pensa... ou não... algo que te orienta?
- 649 P1 mhm como é cultura brasileira o que eu tenho de orientação é apenas... ahn.. o cronograma  
 650 de cultura brasileira que já foi aplicado
- 651 Pq da outra professora?
- 652 P1 das outras professoras
- 653 Pq ah você vê vários?

---

<sup>81</sup> Nome do programa de ensino de PLE.

654 P1 sim... mas... não... às vezes tem alguma dúvida sai alguma dúvida assim e aí ((risos)) tem  
 655 dúvida no no PEC-G que leva duas horas ((risos)) pra pra você explicar e aí... a aula toma  
 656 um rumo que você nunca imaginou que teria... já aconteceu comigo mas... não não tenho  
 657 Pq você não percebe que é uma influência forte assim não né?  
 658 P1 mhm... como assim?  
 659 Pq assim... você... pensa numa aula de curso de idiomas que você falou que fez né? você acha  
 660 que aproveitou algo pras suas aulas ou não?  
 661 P1 sim... algumas algumas dinâmicas... algumas formas de explicar... sim  
 662 Pq éh... você falou que o diferencial do PEC-G né? tem o Celpe-Bras ali no meio que eles vêm  
 663 pra isso né? pra fazer o Celpe-Bras... queria que tu me falasse um pouquinho sobre o que  
 664 você conhece assim sobre o Celpe-Bras... no geral  
 665 P1 tá... mhm... Celpe Celpe-Bras é um exame de proficiência pra... avaliar... ahn... em que nível  
 666 o examinando está no no português... o Celpe-Bras tem quatro níveis tem o intermediário o  
 667 intermediário superior avançado e avançado superior... o... examinando precisa... as notas  
 668 do Celpe-Bras são de zero a cinco e o examinando precisa tirar no mínimo dois que é a nota  
 669 do intermediário... pra passar... no Celpe-Bras... então quer dizer que eles precisam tirar...  
 670 nota no mínimo dois... com o PEC-G essa nota do Celpe-Bras não influencia na no resto da  
 671 graduação deles eles só precisam passar então o nível intermediário está ótimo... então eles  
 672 só precisam tirar dois... ahn... eu a/eu não sei com relação ao resto dos alunos... é muito  
 673 difícil tirar avançado superior nunca vi ninguém tirando avançado superior não... tu já viu?  
 674 Pq eu acho que eu lembro de um aluno... um aluno eu lembro que tirou avançado superior... em  
 675 dois mil e treze  
 676 P1 ((risos))  
 677 Pq mas... talvez tenha tido mais não lembro  
 678 P1 eu não lembro... nunca conheci... éh... o Celpe-Bras não é aplicado só no Brasil é aplicado  
 679 em outros países também... só que acho que... eu não sei se é a mesma prova... não sei...  
 680 ahn... não sei se existe Celpe-Bras... deve existir né Celpe-Por sei lá  
 681 Pq como assim?  
 682 P1 de Portugal... o Celpe Angola... deve existir né?... sei lá... deve existir... mas eu só só sei do  
 683 Celpe-Bras... o Celpe-Bras é aplicado duas vezes ao ano mhm... tem a parte oral e a parte  
 684 escrita... a parte escrita dura três horas eles precisam produzir quatro textos... nesses quatro  
 685 textos um é com relação a um vídeo outro é com relação a um áudio e outros dois são com  
 686 relação a elementos... a outros textos de... apoio... ahn... e a parte oral é só uma entrevistinha  
 687 e eles apresentam elementos provocadores motivadores... pra que o entrevistando fale

- 688 sobre... são três elementos... dois três às vezes quatro sei lá... éh... aí é isso né? acho que é  
689 só
- 690 Pq éh... tu sabe como... as provas do Celpe-Bras são avaliadas... assim como é que os corretores  
691 corrigem?
- 692 P1 eu já vi algumas coisinhas só... mas... tem alguns critérios lá né? com relação a sotaque...  
693 interferência da língua materna eu acho que é um... é?
- 694 Pq eu não lembro exatamente
- 695 P1 não sei... só sei que tem sotaque tem... ahn... formação de palavras no português... formação  
696 de frases aliás éh... não sei tem vários critérios lá são cinco critérios eu acho
- 697 Pq na parte oral né?
- 698 P1 é... e aí esses critérios são de zero a cinco... da parte escrita eu... eu acho que eles avaliam  
699 mais éh... como eles desenvolveram o gênero textual... eu não lembro não como é na parte  
700 escrita... eu li no ano passado mas não lembro não... aí da da parte escrita o que eles avaliam  
701 eu acho que é mais... se... não sei como são quatro textos... não sei
- 702 Pq éh... pelo que você tem conhecimento assim do Celpe-Bras... você acha que o Celpe-Bras é  
703 um bom exame?
- 704 P1 eu acho... eu só acho que é rígido demais
- 705 Pq por quê?
- 706 P1 porque... pra ser bem sincera... o INEP é muito mais... mhm... deixa eu ver a palavra... ahn  
707 ((risos)) o INEP deixa muito deixa muito passar no ENEM por exemplo que é um exame pra  
708 língua materna do que no Celpe-Bras... no Celpe-Bras são QUATRO textos que eles precisam  
709 fazer em três horas... o ENEM... éh... são... cento e oitenta questões mas pra fazer em dois  
710 dias e você tem não sei quantas horas pra fazer as questões... e a redação? a redação do...  
711 do... ENEM é uma coisa ridÍcula... a pessoa escreve qualquer merda lá e tira ((risos))
- 712 Pq ((risos))
- 713 P1 e tira... uma nota relativamente boa... sabe? e o Celpe-Bras eu acho... eu acho que eles  
714 exigem MUito mais português dos estrangeiros do que de quem já fala a língua materna...  
715 eu acho
- 716 Pq sério?
- 717 P1 eu acho... pelo que/porque eu estou... estou... em estágio supervisionado agora e estou vendo  
718 várias coisas do ENEM e o ENEM é do INEP também né? então... falando assim... eu diria  
719 que o INEP é muito mais exigente com os estrangeiros... com o Celpe-Bras... do que com a  
720 língua materna... eu diria que sim

721 Pq então você acha que a percepção que você tem como professora por exemplo do nível de  
722 um aluno

723 P1 mhm

724 Pq por exemplo você acha que um aluno tem um nível x você acha que... o Celpe-Bras ele  
725 avalia sempre pra menos é isso? que ele é muito rígido nesse sentido?

726 P1 talvez... pode ser... é uma possibilidade... talvez eu esteja mal acostumada também... talvez  
727 eu esteja avaliando ahn... talvez eu esteja subestimando sei lá... talvez o Celpe-Bras esteja  
728 certo e eu esteja errada ((risos)) mas... foi o que eu percebi... que assim... o que eu percebi  
729 foi que eles exigem muito dos alunos... com relação a quem já fala português... foi o que eu  
730 percebi

731 Pq éh... você considera Luna que você sofre algum tipo de cobrança pra trabalhar de acordo  
732 com as orientações do Celpe-Bras... com o PEC-G?

733 P1 sim... principalmente deles... eles... ahn... eles são muito mais exigentes com as professoras  
734 da preparação do Celpe-Bras do que com todas as outras professoras... inclusive tratam as  
735 outras professoras como se... como se fosse nada sabe? não é como se fosse nada mas como  
736 se fosse menos do que as professoras da preparação então é um peso muito grande... em  
737 compensação... é muito mais fácil planejar aula... porque não é necessariamente uma aula é  
738 exposição do conteúdo e acabou-se... e aplica o Celpe-Bras... mas eles exigem muito mais...  
739 e é muito... é muito comum que eles não compareçam as outras aulas pra comparecer só as  
740 aulas de preparação isso acontece muito... é muito comum

741 Pq e que tipo de coisa eles cobram assim?

742 P1 eles... às vezes eles cobram até gêneros que você não vai levar naquele dia eles já cobram...  
743 assim... teve uma vez que aconteceu que... eu... fui dar e-mail e... artigo de opinião... e eles  
744 pediram pra eu dar carta... no mesmo dia... e eu falei “gente não tem como só tenho uma  
745 hora e pouco pra dar esse conteúdo tal” mas eles... eles pedem muito mais conteúdo... eles  
746 esperam muito mais da gente também... como se assim... eles colocassem várias expectativas  
747 pra gente... éh... pra que a gente dê aula pra eles e que essa aula seja maravilhosa... eu acho  
748 uma pressão grande e também pra que a gente corrija de aCORdo com os parâmetros do  
749 INEP... e eles querem que o Celpe-Bras que a gente aplique as simulações éh... simulações  
750 durante as aulas mesmo... eles esperam que esse/essas simulações sejam assim corrigidas  
751 que ne::m no INEP mas... não tem condições... (tsc) eu ficava me sentindo SUper... ahn...  
752 sobrecarregada principalmente pela quantidade de texto que a gente leva pra casa... era tipo  
753 dois textos por semana para vi::nte alunos... era vinte? eu acho que era vinte... então... para

754 vinte alunos... então... não tem condições né? pra corrigir quarenta textos... toda semana... é  
755 muito cansativo

756 Pq e... no caso... você disse que não tinha condições de corrigir de acordo com os critérios lá  
757 que eles pediam né? que outros... tu tinha outros critérios? como é que tu costumava corrigir  
758 os textos assim? o que que tu observava nos textos?

759 P1 como eu costumava corrigir... eu... mhm... eu e eu e outra professora decidimos que as aulas  
760 do Celpe-Bras sempre deveri/sempe teriam... uma parte oral... e enquanto uma estava  
761 fazendo a parte oral a outra estava fazendo a parte escrita... e aí DEssa parte escrita teria  
762 outra aula que seria REescrita da parte escrita... e aí era era sempre... foram... acho que dois  
763 três meses? de sufoco... de aperreio... foi um sofrimento... e... eles tinham que reescrever os  
764 textos mas o que eu percebi que quando eles reescreviam os textos eles também não estavam  
765 nem aí eles faziam um texto igualmente ruim

766 Pq ahã

767 P1 e às vezes não faziam nem igual ao que ao que estava antes... faziam um texto  
768 completamente diferente... na no Celpe-Bras... na no na disciplina de Celpe-Bras do ano  
769 passado... éh... nas minhas correções eu sempre colocava assim alguma coisa... que ele  
770 pudesse melhorar no texto... aí no final falava “oh seu texto está bom mas não tá suficiente”  
771 ou então “seu texto não está bom melhore nisso nisso e nisso” sempre tinha alguns  
772 comentariozinhos... a serem acrescentados... éh... eu colocava... eu colocava tipo ahn... como  
773 é o nome? éh... dicas de reescrita de frase e assim um parágrafo inTEiro às vezes eu escrevia  
774 o parágrafo de novo só pra... só pra dizer “olha você escreve assim” e reescrever o parágrafo  
775 para que tenha mais sentido no português era um trabalha/uma trabalhadeira... e pra nada... um  
776 trabalho jogado fora porque eles MAL liam... os textos de... assim... eles não liam as as  
777 correções... que a gente fazia... o que eu ficava eu ficava muito chateada porque eu levava  
778 muito tempo pra corrigir e.. e eles nem nem pra darem uma olhada sabe? ficava chateada  
779 com isso... mas eu... eu tinha muito trabalho pra corrigir... e eu corrigia com todo carinho  
780 todo cuidado... inclusive eu levava em consideração O aluno e as dificuldades DO aluno  
781 particularmente também... então... era sempre um desafio

782 Pq éh... para além do que eles pediam né? você ainda hoje costuma... éh... dar alguma orientação  
783 específica sobre o Celpe-Bras nas aulas ou costumava? que tipo de coisas você dizia assim  
784 pra orientar sobre o Celpe-Bras pra eles?

785 P1 tá... éh... na parte escrita ou parte oral?

786 Pq tanto faz

787 P1 na parte escrita... eu sempre ((risos)) teve uma vez que eu... eu passei pra eles um texto de  
788 atenção e vivacidade... um texto não... perguntas de atenção e vivacidade... então eram  
789 perguntas por exemplo... quantos meses do ano tem vinte oito dias? todos os meses tem vinte  
790 e oito dias né? ((risos))  
791 Pq ((risos))  
792 P1 e eles aí você diz só um... e assim... são coisas que tem no enunciado é só você ler o  
793 enunciado direitinho que você responde a a pergunta... mas que você facilmente erra  
794 inclusive brasileiros... aí eu passei isso pra eles aí eu falei “vocês sabem porque eu passei  
795 isso pra vocês? porque... no Celpe-Bras vocês precisam prestar atenção no enunciado... o  
796 enunciado do Celpe-Bras é... da parte escrita... é é a chave... porque tudo que o Celpe-Bras  
797 vai querer de você está lá no enunciado... são quatro linhas... três linhas... pra você ler...  
798 super simples... que é só você ler direitinho fazer o que o enunciado pede e acabou-se tá  
799 ótimo” na produção textual eu sempre... éh... eu sempre peço pra eles anotarem palavras-  
800 chave... e classificarem as palavras-chave de acordo com a importância... então assim... das  
801 palavras-chave por exemplo... desenvolvimento sustentável... não... desenvolvimento  
802 sustentável não... éh... sei lá um assunto... deixa eu ver... reciclagem... com relação à  
803 reciclagem qual a primeira palavra-chave? meio ambiente... aí você tem de falar também da  
804 da assim... das opções de reciclagem num sei quê tem um monte de palavra-chave que você  
805 pode... fala tipo cinco palavras-chave aí organiza o texto de acordo com essas palavras-  
806 chave... e aí pra isso tem que usar elementos coesivos... pra que o texto tenha também  
807 coerência... tem alguns ((risos)) tem alguns alunos que usam os elementos coesivos mas que  
808 não sabem usar os elementos coesivos então usam um entretanto ao invés de mas ao invés  
809 de de éh... sei lá... éh... assim eles não não usam corretamente os elementos coesivos aí fica  
810 fica meio confuso o texto porque eles usam um em vez do outro aí não sabe usar... se não  
811 sabe usar é melhor não usar... né? ((risos)) outra coisa... tem alguns alunos éh... que tem  
812 muita dificuldade em vírgula... porque também no no francês deve ser diferente né? a  
813 formação frasal com relação às vírgulas... no inglês é... é com relação às vírgulas... no  
814 português é diferente então... eu falei pra eles “olha se vocês não sabem usar vírgula é melhor  
815 não usar... NÃO coloca... porque se for pra colocar separar sujeito do predicado se for pra se  
816 for pra fazer essas... atrocidades... é melhor não fazer” porque... no Celpe-Bras eu acho que  
817 eles levam em conta mais... as as vezes que você não... assim... que você usou vírgula de  
818 forma incorreta do que das vezes que você não usou vírgula... crase também... tem aluno que  
819 coloca crase assim de graça nos as da vida e não pode fazer isso também é melhor não usar  
820 crase do que usar crase... é mais aceitável assim... éh... tem... ahn... com relação à à parte

821 oral eu sempre digo pra eles pra que... durante a parte da entrevista que o entrevistador  
822 pergunta coisas da vida deles... durante essa parte... que eles se acalmem e se familiarizem  
823 assim com o entrevistador porque “tenha calma o entrevistador não vai engolir você... o  
824 entrevistador não vai lhe matar... ele tá ali ((risos)) pra ajudar você” né? “muita na maioria  
825 das vezes o entrevistador não é não é um malvado que vai... tomar seu doce” então ((risos))  
826 então éh... assim essa chave da parte oral é ficar calmo... sempre.... e... eu falo eu sempre  
827 falo pra eles que são três elementos motivadores às vezes quatro... então se eles não  
828 entenderam um elemento eles ainda tem chance de de compensar no próximo elemento  
829 Pq ahã  
830 P1 eles ainda tem chance de tentar assim fazer uma interpretação melhor do próximo elemento  
831 tipo se eles não conseguirem um elemento tem o outro se não conseguir tem outro ainda  
832 então... eles têm várias chances de de tirar uma nota boa né? então... eu acho isso... éh... é da  
833 parte oral é isso só... éh... eu também falo que se eles não entenderem uma palavra não é  
834 bom falar “ahn? hein?” não não é muito bom... é melhor falar “pode repetir?” éh... coisas  
835 assim... éh... de conversação... formal eu diria... só isso mesmo  
836 Pq éh... então tá certo Luna... a gente vai encerrar agora a entrevista certo?  
837 P1 ((risos)) graças a Deus estou com fome  
838 Pq ((risos)) obrigada

## APÊNDICE G – Transcrição da entrevista com a professora Celina

- 1 Pq tá gravando... éh... Celina eu queria que tu começasse contando um pouquinho como é que  
 2 foi esse teu início no português pra estrangeiros
- 3 P02 ahn... bem... o início pra mim... eu acho que foi... que... pelo menos a maioria das meninas  
 4 falaram que passa/passaram pela mesma coisa né?... e... foi um um choque assim porque  
 5 eu nunca tinha tido experiência antes em sala de aula... em nenhuma sala de aula... na  
 6 verdade eu só dava aula na igreja né? mas é diferente ((risos)) éh... pra português pra  
 7 falantes pra nativos... e aí a primeira vez que eu eu pensei muito nisso eu nunca dei aula de  
 8 português éh pra nativos e a primeira vez que eu vou dar vai ser pra pessoas que não falam  
 9 português e aí... foi um choque pra mim no início porque... éh... apesar de conhecer os  
 10 assuntos que eu ia dar... também eu não conhecia os alunos né?... conhecia os alunos assim  
 11 no sentido da necessidade deles o que é mais assim difícil pra eles aprenderem o que que  
 12 eu tenho que focar pra eles... porque muitas coisas são irrelevantes pra eles aprenderem...  
 13 e que por outro lado pra brasileiros são importantes eles saberem disso na escola digamos  
 14 assim né?... então eu tive dificuldade nisso... e... ((clique)) ahn... e aos poucos eu tive que ir  
 15 estudando um pouco mais eles né? pra ver mais o que era essencial eles saberem
- 16 Pq mhm
- 17 P02 e às vezes eu entrava na sala assim e não esperava as perguntas que eles faziam eram  
 18 perguntas que eu não ia/não esperava que eles iam fazer ((risos))
- 19 Pq tu já tinha algum conhecimento dessa área de português pra estrangeiros antes de começar  
 20 a dar aula?
- 21 P02 não
- 22 Pq não? nunca tinha ouvido falar?
- 23 P02 eu ouvia a professora falando na sala por isso que eu fiquei com curiosidade que ela falava  
 24 lá no XXX<sup>82</sup> lá no XXX<sup>83</sup> ela falava muito no XXX<sup>84</sup> na sala muito do XXX<sup>85</sup> e ela falava...  
 25 que era português pra estrangeiro quando eu fui perguntar a ela ela disse isso mas eu não  
 26 entendi necessariamente o que era eu não sabia assim exatamen/português pra estrangeiros  
 27 o que eu vou aprender uma outra língua ((risos)) eu vou aprender logo isso aqui ((risos))

---

<sup>82</sup> Programa de ensino de PLE.

<sup>83</sup> Idem.

<sup>84</sup> Idem.

<sup>85</sup> Idem.

28 Pq ((risos))

29 P02 ((risos)) eu não entendia o que era é dar aula pra estrangeiro sei lá eu nem sabia que tinha  
30 estrangeiro por aqui assim... porque eu tava no sexto período e eu não tinha muito  
31 envolvimento com a universidade fora do horário de aula então eu só chegava no horário  
32 tinha aula e ia embora... não ficava muito por dentro do que conheci/do que ((clique)) se  
33 passava aqui porque eu trabalhava durante o dia... e só vinha pra universidade à noite então  
34 muita coisa que acontecia aqui eu não sabia não era só disso... e... e aí foi isso assim a  
35 minha primeira experiência... eu posso dizer assim que foi um caos ((risos))

36 Pq ((risos))

37 P02 mas... mas não foi assim uma coisa que não foi útil assim serviu muito pra... pra mim como  
38 aprendizado

39 Pq mas no caso foi você que teve a curiosidade de perguntar a professora o que era português  
40 pra estrangeiros?

41 P02 isso... e me interessei pra... me interessei no projeto

42 Pq aí ela chamou você pra participar

43 P02 isso... ela chamou... aí tive que tomar aquela decisão drástica de sair de lá que não me  
44 arrependo até hoje de ter saído da empresa que eu trabalhava pra vir pro XXX<sup>86</sup>

45 Pq mhm

46 P02 mas acho que é isso a experiência acho que é aquele choque mesmo que todo mundo acho  
47 que todo mundo passa que as meninas ficam hoje eu fico lembrando do que eu passava  
48 né?... hoje elas “como é que eu dou? qual é a forma mais didática?” e num sei o que e tal  
49 porque muitas das vezes você sabe do conteúdo mas você não sabe exatamente como você  
50 vai falar pra eles que às vezes você vai falar uma coisa que nem é relevante pra eles saberem  
51 daquilo né?

52 Pq mhm

53 P02 e... não só de português... não só pra estrangeiros mas eu acho que todos os alunos você  
54 tem que conhecer bem o que você vai... se você não conhecer o seu público os seus alunos...  
55 você não tem como assim de primeira já atendendo as necessidades deles né? acho que...  
56 só aos poucos você vai vendo

57 Pq nesse tempo que tu tá dando aula... faz dois anos né?

58 P02 mhm

---

<sup>86</sup> Programa de ensino de PLE.

- 59 Pq pouco mais de dois anos... você falou também que deu aula de português pra quem já fala  
60 português né?
- 61 P02 mhm
- 62 Pq éh... você consegue... você percebeu algumas diferenças assim entre dar aulas de português  
63 pra estrangeiros e pra falantes de português como língua materna?
- 64 P02 ahn... eu posso dizer que é diferente e não é ao mesmo tempo
- 65 Pq como assim?
- 66 P02 porque assim algumas coisas... éh... é um pouco diferente porque algumas coisas que...  
67 éh... você fala com os estrangeiros já não é tão importante você falar com os brasileiros  
68 tipo eu não vou perder tanto tempo falando com os brasileiros a diferença entre tudo e  
69 todo... eu não vou fazer malabarismo na sala pra explicar eles isso né? vai ser muito  
70 simples... já com os estrangeiros não... né?... mas o que me ajudou mas eu posso dizer  
71 assim que me ajudou BASTante a experiência no XXX<sup>87</sup> nas aulas pra... éh... nativos
- 72 Pq por quê?
- 73 P02 porque faz com que você... você... faz com que você abra mais a sua mente em relação ao  
74 português você consegue... com os estrangeiros eu acho que é onde você consegue aplicar  
75 mais o português no uso que é aquela luta que a gente tem pra fazer isso nas escolas... tipo  
76 análise linguística essas coisas éh... você consegue acho que você consegue fazer mais  
77 com os estrangeiros... mas você dando aula pra eles abre mais a sua mente nas aulas que  
78 você vai dar pra nativo pelo menos aconteceu isso comigo... eu comecei... quer dizer...  
79 comecei como se eu tivesse feito coisa diferente antes mas... eu... comecei a refletir mais  
80 sobre as aulas que eu ia dar... o propósito... éh... fazer com que eles refletissem mais no que  
81 era usado
- 82 Pq mhm
- 83 P02 e... levar as regras gramaticais mais voltadas pra o uso... diferenciar o que é formal e o que  
84 é informal que eu acho que isso eu não vi na... na aula de português que eu tive
- 85 Pq mhm
- 86 P02 não posso dizer assim que é um retrato assim mas... acredito que é no geral né? eles não  
87 focam muito no uso... eles na aula de português é mais dizer é assim e pronto
- 88 Pq mhm
- 89 P02 mas... assim como eu fazia nas aulas de português pra estrangeiro eu passei a fazer na aula  
90 dizer “oh é assim mas geralmente a gente em tal situação a gente fala desse jeito a gente

---

<sup>87</sup> Programa de ensino de PLE.

- 91        usa tal coisa” éh... variação linguística... mais liberdade pra falar sobre isso... coisas assim  
 92        na língua no uso mesmo... em tal situação mais formal né? essa é mais informal... e eu acho  
 93        que eu consegui ver também um resultado bom com eles né?... na... pelo menos no sexto  
 94        ano que é onde eu trabalhava mais português em si Mais Educação<sup>88</sup> era mais oficina então  
 95        era mais leitu::ra... era mais... era um pouquinho diferente era mais lúdico né?... era  
 96        diferente da sala de aula
- 97    Pq aí no caso você acha que aprendeu esse tipo de coisas com o português pra estrangeiros e  
 98        você meio que adaptou isso pro ensino de português pra nativos?
- 99    P02 éh... eu acho que é mais fácil você ter uma experiência em português pra estrangeiro é mais  
 100        fácil você sair dessa experiência e ir pra sala de aula pra nativos... você vai mais preparada...  
 101        do que você dar aula pra nativos e depois vai dar pra estrangeiros você não vai tão preparada  
 102        eu acho que eu consegui ver isso
- 103    Pq mhm... mas por que você acha que as aulas pras/pros estrangeiros são mais focadas no uso?  
 104        como é que você percebeu isso... desde o começo você percebe isso ou você foi aprendendo?
- 105    P02 éh... eu fui vendo... no começo não dá pra ver direito não
- 106    Pq mhm os alunos pediam ou você mesmo que percebeu?
- 107    P02 éh... percebi por causa das dificuldades deles... das dúvidas dos exercícios dos trabalhos  
 108        que faziam... éh... o que eles falavam... eu percebi assim que o que eles precisam é usar a  
 109        língua é tanto que às vezes quando eu faço alguma... eu tenho muito cuidado quando eu  
 110        faço alguma atividade assim que é pra eles refletirem ou descreverem alguma coisa da  
 111        língua... porque... apesar de ser importante também eu acredito que é mais importante pra  
 112        eles usarem
- 113    Pq mhm
- 114    P02 como eles vão... o que isso serve... no que isso vai servir pra eles
- 115    Pq mhm... você acha que a língua portuguesa é uma língua difícil de ensinar?
- 116    P02 ((suspiro)) eu nunca parei pra pensar nisso sabe... ((clique)) eu acho que depende muito  
 117        sabe... dizer assim se é diFícil eu acho que é muito forte eu dizer “ah a língua” “é difícil  
 118        dar aula de português”... depende muito... depende pra quem você tá dando... a língua... o/a  
 119        pessoa estrangeira que tá falando... que você tá dando aula... tipo é diferente eu dar aula de  
 120        português pra um italiano pra/e dar aula de português pra falante de chinês por exemplo...

---

<sup>88</sup> O Programa Mais Educação foi uma iniciativa do Governo Federal em parceria com a prefeitura da cidade, com o objetivo de promover o sistema de Educação Integral. Os alunos participantes tinham acesso a diversas atividades culturais e pedagógicas no horário oposto ao das aulas. A professora Celina foi monitora nesse Programa durante um ano.

- 121 vai ser mais difícil... né? éh... depende muito assim... da maneira vai ser mais difícil e vai  
 122 ser mais chato se eu tiver dando uma coisa que não atenda à necessidade deles
- 123 Pq mhm
- 124 P02 que tenha nada a ver ou que seja mais voltada pra nativos isso aí vai ser mais difícil a aula  
 125 vai ficar muito chata
- 126 Pq hm
- 127 P02 mas se for... éh... mais voltada pra eles eu acho que fica tranquilo fica mais fácil... sempre  
 128 vendo o público né? por exemplo eu fui dar aula ((clique)) pra italianos... particular era  
 129 numa escola de aulas particulares eu fui dar pra eles... e também depois eu fiquei dando  
 130 aula pra eles por conta própria... mas... eu senti um pouquinho de dificuldade.... por quê?  
 131 eu nunca tinha dado aula no básico e eles eram bem básico... né? e:: a língua deles assim...  
 132 eles falavam muito italia::no... e... eu achei mais difícil né? porque era... era também  
 133 diferente do básico do PEC... é uma coisa assim depende de cada aluno eu acho que você  
 134 vai dar então eu achei mais difícil dar aula pra eles porque eu não conhecia assim  
 135 exatamente qual era a necessidade deles no básico no básico aí eu tive que adaptar assim...  
 136 ver... ir bem devagarinho e algumas coisas eu errei porque eu fui dando uma coisa que era  
 137 muito mais avançado também
- 138 Pq mhm
- 139 P02 aí nesse eu achei mais difícil assim... foi também um desafio pra mim
- 140 Pq mhm.... então depende né?
- 141 P02 é eu acho que depende muito do público
- 142 Pq mhm
- 143 P02 de como você tá aplicando
- 144 Pq ô Celina éh... como é que você vê assim o papel da língua portuguesa no mundo hoje? em  
 145 relação à importa::ncia da língua... como é que você vê essa questão?
- 146 P02 hm ((risos)) eu acho que... ahn... o português ele tem se expandido muito né? assim... éh...  
 147 muitas... você vê aqui no Brasil mesmo muitas pessoas... não só no Brasil... têm procurado  
 148 aprender o português mas você vê em outros países... éh... nas próprias universidades têm  
 149 aula de português... aulas de português... então é uma coisa que... a a cada dia tá se  
 150 expandido eu acredito o português no mundo... MAS... no próprio Brasil eu acho que ainda  
 151 falta uma visão mais ampla pra isso sabe? você não encontra muitas pessoas falando sobre  
 152 isso você não vê assim uma devida importância do português numa visão no gera::l  
 153 sabe? é aquela coisa aqui você vê pela a a própria grade curricular na universidade... você  
 154 vê um português preparado SÓ pra nativos... pra aquele público... como se ele fosse feito

155 SÓ pra aquele tipo de pessoas ele não é uma coisa... éh... abrangente... eu comparo muito...  
 156 isso mas não precisa colocar não ((risos)) eu comparo muito isso na:: nas coisas da minha  
 157 igreja por exemplo de você pensar missões quando fala “ah missões” ou quando fala em  
 158 evangelho as pessoas pensam numa coisa muito local muito dessa igreja... dessa doutrina...  
 159 sendo que é uma coisa universal não é só pra as pessoas daqui da Paraíba ou dessa  
 160 congregação... é pra as pessoas do mundo inteiro... e eu sempre comparo com isso... éh a  
 161 gente vê o português como... só aqui... é só pra esse público você não pode... “ah quando  
 162 você” é tanto que quando você fala de português pra estrangeiro aqui na universidade pra  
 163 outras pessoas aí diz “ah não mas isso já é diferente isso daí já é uma outra coisa”...  
 164 inclusive teve uma professora que comparou o ensino de português pra estrangeiros com...  
 165 “ah isso é como você ser redatora de um jornal... isso é uma coisa assim à parte do  
 166 português é como você ser formado em português e ser redatora de um jornal ou ser... sei  
 167 lá... revisora revisora de texto” que chama coisa assim tipo uma coisa à parte mas não é  
 168 uma coisa à parte

169 Pq como assim à parte?

170 P02 porque ela quis dizer assim que não faz parte... éh... duma/de uma de uma coisa assim  
 171 genuína do português

172 Pq mhm

173 P02 mas pra mim eu vejo diferente é como... é o pró/mesmo português mas muda só o público  
 174 e você vai adaptar... o mesmo português que você dá pra ensino médio... você vai adaptar  
 175 é como você adapta pra uma criança é como você adapta pra:: um adulto que não foi  
 176 escolarizado você vai alfabetizar ele mas você vai adaptar pra ele que ele não é mais uma  
 177 criancinha... então... você vai éh dar o português bem basiquinho pra aquele aluno  
 178 estrangeiro mas levando em consideração a::: a realidade dele quem ele é né? a cultura um  
 179 país totalmente diferente pessoa adulta e tudo mais... então eu vejo como é isso como você  
 180 dar aula de português mais voltada pra... ahn... pessoal de empresas ou... enfim... muda o  
 181 público mas a/acho que não tem ainda uma visão muito abrangente

182 Pq e sobre a língua em si como é que tu vê a língua no mundo hoje?

183 P02 o português?

184 Pq a língua portuguesa... sim... em relação às outras línguas como é que você... como professora  
 185 você vê esse... essa importância?

186 P02 ainda não parei pra pensar nisso mas eu vejo... assim... em relação à:: à própria experiência  
 187 no XXX<sup>89</sup> eu posso dizer que... tem... o português ele tem... ((clique)) posso dizer assim...  
 188 alcançado um espaço eu posso dizer... acho que ele vem assim aumentando a importância  
 189 dele a cada dia... que não tinha tanto eu acho antes

190 Pq mhm

191 P02 um efeito também dessas... das relações... das das próprias relações éh... do Brasil com os  
 192 outros países né? e aí vem a influência do português como por exemplo a relação do Brasil  
 193 com os países africanos... Brasil com a África né? vamos dizer assim... dizer só a África...  
 194 é uma relação política... ele deve ter alguma troca nisso a relação/tipo PEC-G no Brasil...  
 195 deve ter alguma coisa que o Brasil se beneficia dele lá... né? ((risos)) que eu não sei o que  
 196 é... mas pra permitir que eles venham... façam esse curso e tal como se fosse uma troca... e  
 197 aí a língua... a importância da língua nisso né? que ela também é como se fosse uma relação  
 198 política... também... o Bra/o/o inglês sem fronte/não ((clique)) que inglês sem fronteiras...  
 199 mas... é você pode ver do inglês sem fronteiras o pessoal que vem pra cá... éh... ensinar  
 200 inglês e vem e aprende o português também... éh... do:: do pessoal que também vai dar aula  
 201 lá né?... é uma relação também política você vê Brasil e Estados Unidos... é uma relação  
 202 política e dentro disso tá o português

203 Pq mhm

204 P02 de tanto eles virem éh ensinar inglês aqui a gente ensinar português lá né?... também... uma  
 205 troca

206 Pq oh Celina... éh... o português é falado no Brasil mas é falado em Portugal... é falado na  
 207 Angola... Moçambique... queria saber se::: você costuma trazer essas variedades pra sala de  
 208 aula ou se você foca mais no português brasileiro?

209 P02 hm... eu acho que o mais que eu falo é... éh... Portugal... as diferenças

210 [...]

211 P02 o que eu toco mais no assunto é de Portugal as diferenças do português de Portugal... aqui...  
 212 algumas questões culturais também... ahn... até porque em muitos países eles vêm...  
 213 aprendem... eles vêm... com o português de Portugal aí eles ficam misturando muita coisa  
 214 acho que foi mais por causa dessa necessidade aí eu passei a falar um pouquinho

215 Pq mhm

216 P02 mas dos outros países não

217 Pq mais Brasil e Portugal né?

---

<sup>89</sup> Programa de ensino de PLE.

218 P02 ahã

219 Pq certo... éh... você falou aí mencionou o PEC-G né? eu queria saber se:: você como professora  
220 tanto do nível quanto do PEC-G... se você observa:: diferenças entre ensinar português para  
221 o público do nível e para o público do PEC-G?

222 P02 tem muitas diferenças... ((suspiro)) agora vamos listar as diferenças ((risos))

223 Pq ((risos))

224 P02 bem... ah... primeiro tem o propósito que já é diferente e isso muda tudo o propósito pelo  
225 qual eles estão aqui no Brasil... né? o PEC-G é por causa... é por um motivo e o nível é por  
226 outro... os níveis geralmente é intercâmbio permanen/visto permanente... e eles não têm...  
227 éh... vamos dizer assim uma... ((clique)) como é que eu posso dizer aquilo não é uma coisa  
228 muito... me ajuda Cynthia... algo tão necessário assim... algo decisivo na vida deles  
229 digamos assim... não é algo decisivo é algo assim uma experiê::ncia... algo pra melhorar...  
230 enfim... não é algo decisivo como é no PEC-G então... há uma certa pressão tanto na:: da  
231 parte deles... eles mesmo entre eles... como nós professoras também... uma pressão em dar  
232 aula pra eles com o objetivo deles aprenderem também conhecerem muito do português  
233 cultura e língua... mas pra eles passarem no Celpe-Bras... né? a:: questão da  
234 responsabilidade... e... como eles se comportam também... o pú/o ((clique)) a idade é  
235 diferente da idade dos níveis... eles geralmente são mais novos

236 Pq o PEC-G é mais novo geralmente

237 P02 é... geralmente é mais novo... e... ahn... a experiência assim digamos o conhecimento de  
238 mundo também é um pouquinho mais... ahn... é mais... é diferente do do pessoal do de nível  
239 porque eles são... já têm curso superior... alguns tem doutorado enfim... então isso  
240 influencia nas atividades que são desenvolvidas... que mais?

241 Pq tem mais alguma coisa... alguma diferença que você percebe... você falou do propósito e do  
242 perfil dos alunos né?

243 P02 é

244 Pq no geral é isso?

245 P02 ((clique)) no geral é isso a cultura também é diferente né? eles vêm assim de culturas mais  
246 próximas... o nível não... são vários países né? culturas às vezes bem diferentes mesmo... e  
247 com o PEC-G não... gera/geralmente eles éh... compartilham da mesma cultura  
248 praticamente

249 Pq mhm

250 P02 e... éh... e são bem bem presos à à cultura deles também mas aos poucos eles eles... éh...  
251 no geral se adaptam ao Brasil

- 252 Pq mhm... e... como é que tu costuma preparar as aulas pro PEC-G?
- 253 P02 ai
- 254 Pq em relação ao conteúdo por exemplo... como é que você seleciona o conteúdo que vai dar
- 255 pro PEC-G?
- 256 P02 o que eu dou... hm... ((clique)) geralmente no PEC-G eu... procuro focar como eu dou aula
- 257 de gramática né? eu procuro focar mais nos verbos porque é o que eles mais têm nesse
- 258 dificuldade... eles têm outras coisas também preposições enfim... mas os verbos que é o
- 259 que eles mais têm dificuldade... e é o assunto mais longo... então... ahn... e entre ess/e...
- 260 ahn ((clique)) como é que eu digo... entre um assunto e outro de verbo eu procuro dar
- 261 alguns outros assuntos como preposições advérbios coisas assim mais... éh... periféricas?
- 262 não são periféricas não mas são coisas assim mais ligadas a... não sei o que eu digo não...
- 263 diferente do verbo que é o que eles mais têm dificuldade na hora de usar aí en/entre um
- 264 verbo entre um assunto e outro de verbos aí eu dou preposições
- 265 Pq mhm
- 266 P02 éh... advérbios
- 267 Pq mas é você escolhe o conteúdo que vai dar... nas turmas do PEC-G?
- 268 P02 regência
- 269 P02 sim
- 270 Pq você que seleciona você tem essa liberdade
- 271 P02 é... a gente tem essa liberdade até porque... ahn... na minha primeira experiência com o
- 272 PEC eu pude ver o que é mais necessidade pra eles... e aí eu procuro dar a minha aula mais
- 273 voltada pra necessidade deles o que eles mais têm dificuldade é o que eu passo também
- 274 mais tempo falando e o que eu ((risos)) falando como se a aula fosse só falando ((risos))
- 275 que eu passo mais tempo trabalhando aquilo na sala e... hm... pelo menos eu procuro dar
- 276 porque às vezes... tem feriado essas coisas... dá um problema... mas assim começo com os
- 277 verbos aí eu trag/eu uso o livro Bem-Vindo e outros livros do XXX<sup>90</sup> também preparo
- 278 algumas coisas antes eu levo textos.... músicas... éh... éh... pra eles verem as estruturas
- 279 também linguísticas mas também pra eles verem o uso... geralmente quando eles eles dão
- 280 muito valor à gramática mas eu sempre digo a eles que sem o uso ela não serve pra nada
- 281 porque é um reflexo do quedo que é usado né? no geral... e aí eu sempre peço pra eles
- 282 prestarem muita atenção nisso porque eles vêm muito “ah isso aqui essa regra nesse caso
- 283 não se aplica e não sei o quê” e sempre eu digo que é a regra mas não quer dizer que em

---

<sup>90</sup> Programa de ensino de PLE.

- 284 outros casos ela... em alguns casos ela não vá mudar por causa do uso... e aí eu procuro  
 285 sempre... éh... colocar pra eles isso o que é mais usado e o que é:: o que tá na norma padrão  
 286 o que que você faz num texto escrito... o que é que você faz mais num texto éh... que exige  
 287 mais formalidade ou não ou um Celpe-Bras... ahn... ((clique)) também eu dou todo o  
 288 assunto que eu dava no avançado porque eles passam esse tempo todinho eles precisam  
 289 saber né? eu dou modo subjuntivo também... que eles também têm muita dificuldade...  
 290 regência eles têm dificuldade em preposições... e aí as minhas aulas são mais assim  
 291 Pq éh... você falou aí de vários materiais que você usa o Bem-Vi::ndo né?  
 292 P02 mhm  
 293 Pq como é que você seleciona o material que é adequado pra essa turma... onde é que você pega  
 294 esse material geralmente?  
 295 P02 do Bem-Vindo?  
 296 Pq os materiais que você usa no PEC-G  
 297 P02 hm... no PEC-G eu uso o livro que tem lá e às vezes eu adapto porque... às vezes fica um  
 298 textinho assim um texto muito básico mesmo e às vezes eles já estão um pouquinho mais  
 299 avançados aí eu altero... por isso que isso de usar o o livro agora fiquei um pouco confusa  
 300 porque eles vão tirar cópia. mas eu não vou poder alterar e entregar outra pra eles porque  
 301 eles vão ter já lá no livro... aí eu não gostei muito mas... eu altero quando eu preciso mudar  
 302 alguma coisa... ou eu eu pego... uso as gramáticas também do XXX<sup>91</sup> os livros que tem lá  
 303 e as músicas eu mesmo faço as as atividades com as músicas que eu levo... eu posso... éh...  
 304 quando eu trato de assuntos relacionados à música como interpretação... falar na música  
 305 brasileira... do autor... da época... enfim... às vezes eu faço uso essa mesma música pra  
 306 trabalhar as coisas gramaticais também  
 307 Pq mhm  
 308 P02 ah... ((clique)) o ouvido deles... geralmente no início... se eles escutam direitinho o que tá  
 309 estão ouvindo eu vou pausando... perguntando... e... ou algumas atividades gramaticais que  
 310 eu posso estudar na música também... que dá espaço  
 311 Pq então você produz também o seu próprio material?  
 312 P02 mhm... inclusive eu tô montando ess/o meu pró/a minha... engraçado que eu tô fazendo  
 313 isso agora que vou sair do XXX<sup>92</sup> né? mas eu tô fazendo pra minha pró/a minha própria  
 314 apostila... baseado nos assuntos que eu já dei aí eu reuni to::dos... com textos tudo que eu

---

<sup>91</sup> Programa de ensino de PLE.

<sup>92</sup> Programa de ensino de PLE.

315        dei... mas pelo menos fica pra pessoa que... pra as próximas alunas né? as próximas  
 316        bolsistas

317    Pq você pretende repassar então?

318    P02 é

319    Pq deixar lá no XXX<sup>93</sup>

320    P02 deixar lá... mhm

321    [...]

322    Pq Celina agora eu queria que tu me descrevesse como é uma aula tua do PEC-G... geralmente  
 323        como é que ela ocorre?

324    P02 em relação a... ao quê? à aula no geral?

325    Pq você chegou na aula... como é que você costuma organizar a sua aula... as eta::pas... como  
 326        é que você pensa sua aula?

327    P02 é porque assim... não tem assim o que eu fa::ço geralmente aquilo às vezes eu mudo um  
 328        pouquinho sabe? éh... depende às vezes do assunto que eu vou dar... por exemplo se eu for  
 329        começar... se eu for dar... uma aula mais... ahn... pra verbos sei lá ou... ou... que eu vou  
 330        trabalhar mais os aspectos gramaticais daquele assunto... é mais diferente de eu levar...  
 331        quando eu levo uma coisa a mais... mas eu... geralmente eu... se é um assunto novo...  
 332        digamos assim assunto novo uma coisa que eles não viram ainda... eu levo alguma coisa  
 333        pra ver mais ou menos o que se eles já sabem daquilo ou não sabe?

334    Pq mhm

335    P02 digamos eu vou trabalhar pretérito perfeito aí eu levo algum... ((clique)) algumas frases  
 336        uma coisa assim bem... simples... pra ver se eles já sabem usar ou se eles sabem mais ou  
 337        menos... enfim aí eu faço com eles isso e quando eu for éh corrijo oralmente aí na própria  
 338        correção eu já começo a falar do assunto... e... e aí depois aí eu falo... depois que eu faço  
 339        essa... essa parte... aí eu falo as estruturas eu escrevo no quadro as estruturas gramaticais...  
 340        exemplos... aí eu peço pra eles falarem... ahn... pra eles falarem ou... eu digo uma situação  
 341        aí eu peço pra ele ele dizer usando aquela... aquele assunto que a gente tá trabalhando...  
 342        né? uma coisa assim oral... e depois eu também faço exercícios orais... às vezes nem sempre  
 343        eu faço em sala... em grupo ou não... e passo atividades pra eles fazerem em casa... e nas  
 344        atividades pra casa eu posso... éh... pode ser... passo atividades mais... simples assim mais  
 345        gramaticais de exercícios mesmo... e também eu sempre procuro pedir pra eles fazerem  
 346        alguma coisa de texto usando aquele assunto que a gente tá falando pra ver assim eles

---

<sup>93</sup> Programa de ensino de PLE.

347 usa::ndo mesmo e aí eu digo uma situação específica pra eles escreverem... éh... eu gosto  
 348 muito de pedir pra eles fazerem entrevistas aí quando cabe no assunto eu peço pra eles  
 349 entrevistarem alguém... e faço éh... um roteiro e... eu vou fazer isso na próxima aula... aí  
 350 eu vou pedir pra eles fazerem isso em casa... texto... no... eu tava dando pretérito perfeito  
 351 então eu falei sobre notícia... a diferença entre o texto de uma notícia que geralmente se  
 352 usa o passado perfeito e o... e quando é relato pessoal por exemplo coisas da sua vida  
 353 passada... e aí eu pedi pra eles escolherem algumas imagens... e... criar uma notícia e uma  
 354 uma lista de imagens eram de fatos que realmente aconteceram... coisas assim que... todo  
 355 mundo deveria saber não só brasileiros mas no mundo todo... sei lá a... as torres gêmeas  
 356 aí... terrorismo enfim.... várias coisas eu viraram notícia eu pedi pra eles escreverem uma  
 357 notícia sobre aquilo eles iriam pesquisar um pouco e em outra... uma... em outra tinham  
 358 imagens aleatórias... sei lá um ursinho uma coisa assim... pra eles criarem uma notícia com  
 359 aquela.... imagem... no caso eles iriam criar uma notícia... inventar né?

360 Pq mhm

361 P02 e aí eu pedi pra eles fazerem isso... ahn

362 Pq e onde é que você pega esse material que você usa nas atividades de casa assim esses  
 363 exercí::cios?

364 P02 não esses eu pego imagens da internet né? essas imagens que eu peguei

365 Pq e os exercícios que você passa os te::xtos essas propostas de onde você pega? se é que pega  
 366 ou ou vem da sua cabeça?

367 P02 mhm... não não... difícil ((risos)) às vezes eu... quando é uma coisa assim que eu elaborei  
 368 eu faço mesmo mas geralmente eu uso os textos eu uso Falando Lendo Escrevendo...  
 369 aqueles... aquele livro

370 Pq mhm... conheço

371 P02 às vezes... éh... como ele tem uma sequência muito grande às vezes eu quebro um  
 372 pouquinho... mudo alguma coisa... eu encontro sites de professores também tem um site  
 373 que eu gosto de consultar... pode falar?

374 Pq po::de

375 P02 acho que o nome do site é... tem Falando Brasileiro e o outro é... eu esqueci o nome mas  
 376 é... ((clique)) é um site bem interessante que é... não lembro... que de professores de  
 377 português pra estrangeiros e lá eles compartilham atividades eles... textos também... éh...  
 378 textos sobre a á::rea de português pra estrangeiros... sempre vou lá... e quando eles têm  
 379 algumas sugestões de atividades que deram certo com eles aí eu adapto pra mim também...  
 380 e... nesse Falando Len/Falando Len/Falando Brasileiro tem alguns materiais lá que eu

- 381 também adapto eu uso... mas eu adapto pra eles eu digo assim que sempre adapto porque...  
 382 algumas coisas são muito... assim fogem um pouquinho do que eu costumo dar assim... é  
 383 mais diferente aí eu faço mais parecido com  
 384 Pq diferente como assim?
- 385 P02 hm... eles são muito curtos eles falam de um assunto daqui a pouco tá falando de outra  
 386 coisa e mistura... e... os outros não... eu sigo mais o que tem nos ou/livros didáticos do  
 387 XXX<sup>94</sup> aí eu adapto mas tem um também um site que eu busco que é... eita o material não  
 388 tava aqui... tá aqui mas eu mostrar que é também de uma da universidade acho que de...  
 389 Uberlândia... não... de uma universidade aí que tem uns materiais também de português pra  
 390 estrangeiros... e eu comecei a usar eles eu acho que esse ano... eu achei interessante que  
 391 eles também fizeram apostila pra... éh... todos os níveis aí eu peguei algumas coisas de vez  
 392 em quando eu pego materiais de lá também... ideias também.... é bem interessante
- 393 Pq você manda pra casa pra os alunos fazerem em casa assim?
- 394 P02 mhm... sempre eu peço coisas pra eles fazerem em casa... na sala eu eu peço geralmente  
 395 pra fazer coisas orais ou coisas que eles vão fazer em grupo e depois... éh... compartilhar  
 396 também
- 397 Pq mhm... oh Celina e como é que... tu avalia que o aluno aprendeu assim existe avaliação na  
 398 na sua disciplina?
- 399 P02 no PEC-G? sim
- 400 Pq como é que é essa avaliação que você faz geralmente?
- 401 P02 ahn... na avaliação eu procuro éh... ((suspiro)) ver se eles realmente sabem usar aquilo em  
 402 uma situação... sabe? eu acho que algumas vezes eu coloco... éh... coisas... al/algumas  
 403 questões... ((clique)) éh... mais... como é que eu digo... mais de fixação digamos assim mas  
 404 geralmente eu coloco um texto... e fa/peço pra eles
- 405 [...]
- 406 P02 éh
- 407 Pq sobre a avaliação
- 408 P02 sim com textos... pra eles éh... interpretarem... sempre eu faço interpretação de texto e eu  
 409 sei que eles têm muita dificuldade nisso... e... às vezes pra eles usarem por exemplo eu dou  
 410 um eu/um texto digamos assim... um texto... ah esse texto sei lá é uma notícia ou esse  
 411 texto... modo subjuntivo presente esse texto ele trata de expectativas de uma pessoa em  
 412 relação a alguma coisa... né? aí faço a interpretação aí eu digo como você... sei lá... quais

---

<sup>94</sup> Programa de ensino de PLE.

413 seriam suas expectativas diante de tal situação... e aí pra eles escreverem... eu sempre  
 414 coloco assim pra eles deduzirem que eles vão ter que usar o subjuntivo naquele momento  
 415 ou... éh... se você éh... tiver um objetivo pra cumprir e não der certo... éh... o que você vai  
 416 fazer depois disso... pra ele saber que ele já vai usar no futuro... porque às vezes eu não  
 417 deixo... às vezes não eu geralmente eu faço isso na prova não deixo muito claro o que eles  
 418 vão ter que usar aquilo eu sempre digo isso né? porque numa situação de uso não tem  
 419 dizendo assim... ah você vai ter que usar o subjuntivo agora né? então eles têm que se  
 420 tocarem disso... né? e aí eles também têm dificuldade nisso em se se tocar que eles vão ter  
 421 que usar... isso... éh... éh... eu sempre faço assim peço pra eles fazerem textos éh na prova...  
 422 perguntas de interpretação

423 Pq são sem/é sempre você que elabora as questões da prova?

424 P02 mhm

425 Pq você que/ou pega de algum lugar?

426 P02 textos... às vezes eu pego algum texto de... da internet de revistas... notícias assim uma  
 427 notícia... um texto que seja interessante atrativo pra eles... e faço as questões... e procuro  
 428 éh colocar todo o assunto que eu vou cobrar naquela prova voltado pra esse texto às vezes  
 429 eu posso colocar mais de um ou um texto menorzinho... né? enfim

430 Pq e quando você vai corrigir esses textos o que é que você... o que que te chama mais atenção?  
 431 o que você costuma corrigir nos textos dos alunos?

432 P02 hm... o que costuma corrigir

433 Pq qual o seu foco na correção?

434 P02 dessa maneira que eu faço é mais difícil corrigir... eu tenho muita dificuldade nisso... mas  
 435 eu acho melhor... porque assim eu já pensei em fazer só pra eles marcarem... mas eu acho  
 436 que eu não conseguiria avaliar... melhor... pedindo pra eles marcarem então... eu sempre  
 437 faço com textos porque eu acho que é a maneira melhor de avaliar apesar de te/ser muito  
 438 difícil de corrigir sabe? de colocar a nota... e... quantos erros ele cometeu ali... enfim... eu  
 439 procuro avaliar a prova dele como um todo... como foi o desempenho dele... e na questão  
 440 como ele se saiu naquela questão se ele... ah... atendeu ao que eu pedi... que eu prezo muito  
 441 isso porque eu sei que no Celpe-Bras eles têm que obedecer ao que foi pedido e às vezes  
 442 eles erram muito nisso na na na sala de aula... teve uma vez que eu pedi numa prova pra  
 443 eles fazerem... éh... ((clique)) o que eles fariam éh... numa viagem de ecoturismo no  
 444 Brasil... pelo Brasil... o que se eles tivessem mais dinheiro acho que foi isso que eu... pra  
 445 onde ele iria o que ele faria foi mais ou menos isso... e aí eles colocaram umas pessoas  
 446 colocaram que iriam pra Dubai... outros pra África visitar a família... outros pra Estados

- 447 Unidos... éh... ou no Brasil iriam pra um shopping enfim... de não conseguir atender essa...  
 448 ao que foi solicitado eu falo muito isso
- 449 Pq mhm
- 450 P02 e às vezes até usou o o que... o assunto gramatical que eu tava trabalhando mas assim não  
 451 atendeu ao que foi solicitado né? aí eu procuro ver como um todo como é que ele usou  
 452 aquilo... e nas interpretações de texto isso também eu faço pra eles ve/compreenderem o  
 453 que realmente o texto tá fala::ndo... acho que isso deve ajudar eles também na produção de  
 454 texto também pra organizar melhor as ideias deles
- 455 Pq as avaliações são sempre escritas?
- 456 P02 mhm
- 457 Pq você costuma trabalha a oralida::de nas avaliações?
- 458 P02 éh como eu só fiz um PEC então no PEC anterior eu fiz só avaliações escritas... mas nesse  
 459 PEC eu estou pensando em fazer avaliação oral... fazer uma parte oral e uma parte escrita  
 460 como eu fazia no avançado
- 461 Pq por quê?
- 462 P02 eu acho que pra melhorar a:: a avaliação deles sabe? porque tem muitas coisas assim... na...  
 463 ((clique)) pra avaliar também na fala... sei lá... ah... na oralidade seria... a espontaneidade  
 464 deles na hora de falarem se eles atendem ao ao contexto daquela situação ou não... éh...  
 465 ((clique)) e também em relação ao vocabulário à própria fala pronúncia digamos assim  
 466 pronúncia... e tanto quando eu tô dando verbos eu também foco muito na pronúncia deles...  
 467 que eles pronunciam às vezes o verbo errado tipo *falavão*... éh... poderão em vez de  
 468 *poderam* né... puderam... aí eu acho que seria uma boa avaliar a parte escrita e a parte oral  
 469 também... mas isso é uma coisa que ainda vou fazer então ainda vou planejar
- 470 Pq éh tu acha que:: existe diferença na maneira que:: você trabalha no PEC e no nível? em  
 471 relação às avaliações... à preparação de aula?
- 472 P02 si::m... em relação às preparações eu esqueci de falar que eu também tive sugestões de  
 473 várias professoras anteriores do XXX<sup>95</sup> que me deram muitas dicas no início e me ajudou  
 474 bastante... e... e alguns materiais que eu usei desde o início eu até uso até hoje... assim que  
 475 eu vejo que dá certo... e... e eu uso... aqueles... teve um material que... eu posso dizer?  
 476 Cynthia me passou ((risos))
- 477 Pq que eu ((risos))

---

<sup>95</sup> Programa de ensino de PLE.

478 P02 Cynthia Dionísio me passou... que com ví::deos aquela coisa bem organizadinha eu ainda  
 479 uso alguns vídeos daqueles... que eu fui aprimorando... adaptando ao jeito como eu ia  
 480 fazer... eu ainda uso... e... algumas atividades escritas... as ava/pronto as avaliações que eu  
 481 eu vi acho que você me passou algumas provas... e aí eu fui fazendo... éh parecido com  
 482 aquilo que você fazia e aos poucos eu fui muda::ndo... fazendo... entendeu? eu... me  
 483 espelhei muito naquelas avaliações no início pra fazer as minhas avaliações

484 Pq é eu lembro... mhm

485 P02 que também é muito parecido com o do Celpe-Bras assim é muito... por isso que eu achei  
 486 interessante

487 Pq mhm

488 P02 é muito mais voltado pra o Celpe

489 Pq aí você faz isso em todas as turmas então esse tipo de exercício?

490 P02 mhm... é... geralmente em todas

491 Pq oh Celina você falo::u aí que... você me falou antes né? que tinha sido aprendido inglês né?  
 492 tava aprendendo inglês né?

493 P02 mhm

494 Pq mas você também foi aluna de português a vida toda né?

495 P02 mhm

496 Pq eu queria saber se essa você considera assim que essas experiências que você teve como  
 497 aluna e como professora... se elas te influenciam de alguma forma... como você é como  
 498 professora de português como língua estrangeira?

499 P02 as experiências que eu tive como aluna de português?

500 Pq sim... ou de línguas no geral na escola... você... meio que adota algumas coisas que você  
 501 tinha nas suas aulas de língua pra o que você é hoje ou você considera que...

502 P02 das aulas pelo menos das aulas de português que eu tive eu não adapto nada... praticamente  
 503 ((risos)) porque... não não tem assim eu não não uso esse método e nem... e nem acho  
 504 interessante nem pra:: a maneira como eu aprendi português nem pra os alunos nativos

505 Pq mhm

506 P02 o que muitas das vezes a gente... hoje eu vejo como professor que às vezes você é obrigado  
 507 agora eu tô falando mais da minha experiência como professor nativo né? você é obrigado  
 508 a fazer algumas vezes... infelizmente... a reproduzir um pouco daquilo que você... da  
 509 maneira como você aprendeu... você não quer mas é éh... a circunstância entendeu? você  
 510 vem com uma coisa... muitas das vezes até dá certo mas às vezes você... ah não dá tenho  
 511 de fazer desse jeito porque... as coisas não fluem... tem toda uma uma relação de coisas

512 envolvidas a escola como um todo não tem como você fazer uma coisa bem dinâmica  
 513 mesmo porque vão dizer que você não tá dando aula... você quer fugir... você... tipo eu já  
 514 pensei em levar os alunos pra fora da sala de aula e trabalhar uma coisa fora ali... éh...  
 515 relacionada ao que a gente tá trabalhando enfim... mas eu vejo que se a gente faz isso os  
 516 professores geralmente falam que você tá fazendo isso pra escapar da sala de aula e não  
 517 dar aula... fica uma coisa muito trancada na sala... e... eu tento ser usar o máximo na  
 518 verdade eu não uso as coisas da... da... que eu aprendi na língua nativa eu uso mais a minha  
 519 experiência de português pra estrangeiro na sala de aula pra nativos... né? então eu tento  
 520 ser o mais dinâmica possí::vel e e as minhas aulas são muito cansativas... realmente cansa  
 521 mais é como uma certa pessoa falou que trabalhar dá trabalho. cansa mais... a garganta...  
 522 enfim... mas éh... acho que o o resultado é melhor... claro que nem sempre o resultado sai  
 523 como você esperava mas pelo menos você tentou fazer alguma coisa como era pra ser...  
 524 que essa professora que eu dou geralmente ela diz assim pra mim... não se acabe nã::o não  
 525 se esforce demais não... e... por um lado você às vezes não pode ir muito naquele nível  
 526 naquele ritmo ali às vezes você tem que pedir pra eles fazerem daquele jeito mesmo... ou  
 527 ou eu até uso essas coisas tradicionais esses métodos tradicionais mas com uma intenção a  
 528 mais... fazendo com que eles vejam o objetivo daquilo

529 Pq mhm

530 P02 né?

531 Pq entendi

532 P02 porque simplesmente ela... a... ela pedia pra eles esc/copiarem um texto do livro... mas qual  
 533 o objetivo deles copiarem o texto do livro? ou... é pra eles copiarem as perguntas do/coisas  
 534 simples de sala de aula as perguntas do livro no caderno quando eles podem fazer só as  
 535 respostas se já tem as perguntas lá... e... eu pensava muito nisso e agora eu tô pensando que  
 536 o ideal seria realmente eles escreverem as perguntas... por quê? o mais fácil seria fazer  
 537 direto as as respostas... seria mais prático mais rápido porque eles passaram duas semanas  
 538 pra fazer uma atividade... mas eu vi que eles não liam as perguntas direito e aí saíam  
 539 respondendo coisas que não tinha nada a ver... que a pergunta não tinha pedido e aí eu  
 540 comecei a pedir pra eles fazerem também as perguntas... escreverem pra eles de uma certa  
 541 forma lerem o que eles estavam escrevendo então... passei a refletir mais inclusive sobre  
 542 esses métodos tradicionais mas éh... pensar no que isso... o porquê eu iria fazer aquilo... o  
 543 que iria causar neles ou fazer inclusive eles pensarem sobre o que eles tavam fazendo... né?  
 544 de... é... as minhas aulas são assim

545 Pq mhm

- 546 P02 são cansativas
- 547 Pq éh... várias vezes aí na tua fala tu falou assim... no Celpe-Bras né? você falou que faz as
- 548 questões parecidas com o Celpe-Bras e tal
- 549 P02 mhm
- 550 Pq eu queria saber... assim... no geral o que que você conhece sobre o Celpe-Bras
- 551 P02 ((clique)) bem... eu conheço mais do Celpe agora... um pouquinho do ano passa::do e mais
- 552 agora por/quando eu comecei dar aula no PEC... então eu comecei a dar aula ano passado
- 553 Pq mhm
- 554 P02 antes disso eu não conhecia muito sobre o Celpe sobre o Celpe apesar de tá no XXX<sup>96</sup>
- 555 porque eu não... era mais no nível... e aí quando eu fui dar aula no PEC aí eu passei a a ver
- 556 mais o que era que cobrava não sei o/então eu acho que foi mais porque eu precisava dar
- 557 aula pra o PEC... o PEC tinha que passar no Celpe-Bras eu tinha que saber o que era que
- 558 pedia... aí eu fui éh... me envolvendo mais né? como eles éh faziam os textos... as provas...
- 559 o que eles cobravam
- 560 Pq e o que é que o Celpe-Bras pede... que você vê assim que o Celpe-Bras cobra?
- 561 P02 o que ele cobra... ahn... ((clique)) eles cobram mais éh... geralmente nas provas escritas
- 562 eles criam uma situação pra você usar a língua... né? eles não têm muito assim... ah:: coisas
- 563 gramaticais vai avaliar o seu conhecimento gramatical da língua mas como você utiliza a
- 564 língua naquela situação... e geralmente eles trabalham com gêneros... sempre no texto ele
- 565 vai dizer qual é o gênero ele vai dizer ah é uma você vai escrever uma carta... você vai
- 566 escrever um texto informativo pra ser publicado não sei aonde... e geralmente é assim... e
- 567 eu acho isso bom porque eles de/é uma forma de avaliar o texto como um todo... né? e eles
- 568 e na... na... prova... ((clique)) também a sua capacidade de ouvir né? compreender bem as
- 569 coisas na na nos vídeos e nas... gravações... eles também repetem acho isso muito
- 570 interessante que eles repetem o áudio... repetem o vídeo então é pra você eles não querem
- 571 assim avaliar você de todo jeito eles querem que você realmente escutem... que você
- 572 realmente escute... éh... éh... ((clique)) avaliar você bem eu acho que isso é uma forma...
- 573 não é avaliar o quanto você consegue... ah... falar rá/ouvir rápido... é tanto que nem sempre
- 574 numa situação... éh... real... você entende tudo e e não é errado você dizer... poderia repetir
- 575 por favor... como... eu não entendi ou coisas assim e a pessoa vai e repete... né? geralmente
- 576 uma vez... hm... então eu acho que
- 577 Pq e então você considera o Celpe-Bras um bom exame?

---

<sup>96</sup> Programa de ensino de PLE.

578 P02 sim... eu acho que o que ele poderia melhorar seria o tempo porque os alunos geralmente  
579 reclamam muito... porque são quatro textos na prova escrita mesmo são quatro textos e  
580 pouco tempo pra eles fazerem... acho que poderia melhorar nisso... mas isso de produzir o  
581 texto... da de pedir pra eles falarem acho que é uma forma muito boa de avaliar... e os...  
582 os... ((clique)) os elementos da prova oral também... são temas diversos... coisas atuais  
583 também... fáceis de eles falarem

584 Pq oh Celina... éh... você sofre cobrança pra trabalhar de acordo com as orientações do Celpe-  
585 Bras?

586 P02 cobrança?

587 Pq ou algum tipo de cobrança?

588 P02 não

589 Pq do PEC-G?

590 P02 ah... do PEC-G

591 Pq se você sofre algum tipo de cobrança

592 P02 não... não... nem do PEC-G acho que nem... da pro/não pelo menos com a coordenadora  
593 anterior não tinha essa cobrança... a gente tinha liberdade... mas agora a gente tá começando  
594 a repensar mais sobre as nossas aulas... a gente tá discutindo mais sobre as nossas didáticas  
595 metodologias

596 Pq a gente quem?

597 P02 entre as professoras

598 Pq mhm

599 Pq entre as professoras e junto com a coordenadora também... né?

600 Pq mhm

601 P02 aí eu acho que... a gente vai começar a falar mais nisso que a gente teve só um encontro  
602 pra falar sobre isso

603 Pq e como vocês viram essa necessidade assim de onde surgiu essa necessidade de fazer essas  
604 formações?

605 P02 ((risos)) ahn... na verdade a gente já... ((clique)) eu já tinha uma necessidade de fazer isso  
606 eu via assim que seria int/um algo interessante esse fazer né? discutir sobre as metodologias  
607 o que deu certo numa aula... o que não deu certo

608 [...]

609 P02 sim cobrança não... a gente por conta própria a gente começou a a ver essa necessidade de  
610 discutir mais sobre isso... sobre as nossas metodologias em sala que eu acho isso  
611 interessante de compartilhar o que deu certo na sua aula... ah talvez dê na minha... eu posso

612 usar... compartilhar materiais... e discutir... acho que não tinha muito isso antes e agora  
 613 acho que a gente tá tendo mais isso do que antes... e... essa coordenadora nova no início  
 614 ela já falou que gostaria de fazer isso uma espécie de formação então a gente meio que já  
 615 foi adotando a ideia dela também

616 Pq mhm

617 P02 e não é como se fosse uma cobrança é uma coisa assim boa porque qual é o professor que  
 618 não gosta de discutir sobre suas aulas eu acho que

619 Pq e você como professora você costuma dar alguma orientação pra o PEC-G sobre o Celpe  
 620 bras?

621 P02 mhm

622 Pq que tipo de orientação você costuma dar?

623 P02 ((clique)) hm... o que eu ainda não dei foi uma orientação a respeito de... éh.... detalhada  
 624 como é que é a prova assim... eu acho que eles procuram mesmo por conta própria... não  
 625 sei com as outras professoras mas comigo ainda não tinha dado não dei uma explicação  
 626 detalhada de como acontece a prova... quanto tempo tal tal... eu dou mais a respeito da...  
 627 da... do conteúdo... como eles cobram... éh... dizer o que é mais importante pra eles porque  
 628 às vezes eles ficam focando numa coisa que... pelo menos em gramática né? que não é  
 629 muito relevante... eu digo... não mas isso se vocês fizerem isso na prova... não é que eu que  
 630 eu vá incentivar eles a errarem né? não é bem assim... é que eu digo assim não é uma coisa  
 631 que você deva se preocupa::r tan::to assim né? é uma coisa que se tiver isso lá sei lá uma  
 632 preposiçãozinha num lugar que não era pra tá eles não vão éh eliminar você só por causa  
 633 disso né? então... não é uma coisa pra vocês ficarem se torturando às vezes eu falo assim  
 634 porque eu sempre digo como é que eles vão cobrar né? que eu acho que eles cobrariam  
 635 mais deles se eles não soubessem digamos... éh... um texto de opinião... se eles não  
 636 soubessem como escrever aquele texto... como se constrói... como é que ele fala... éh...  
 637 ou de repente ele escrever uma carta no lugar daquele... iria cobrar mais deles nisso do que  
 638 se eles errassem um um pontinho ou uma vírgula digamos assim... no texto deles sabe?

639 Pq mhm

640 P02 aí dou essas... esse tipo de orientação geralmente

641 Pq mhm... certo... mais alguma coisa quer acrescentar?

642 P02 acho que não

643 Pq tá certo... a gente vai encerrar a entrevista agora... obrigada

## APÊNDICE H – Transcrição da entrevista com a professora Karla

- 1 Pq Karla queria que tu comesse falando um pouquinho de como é que tu começou no  
2 português pra estrangeiros como foi teu início assim
- 3 P04 ((risos)) éh... eu soube né? pela professora XXX<sup>97</sup> de que estaria precisando de novos  
4 voluntários pra o XXX<sup>98</sup> e eu disse a ela que me inte/me interessaria muito né? pelo  
5 programa porque meu objetivo era aprender... como eu não sabia nada do do português pra  
6 estrangeiros aí isso que:: que me chamou mais atenção ainda né? de de saber o que era...  
7 de que se tratava... por isso que eu decidi... que eu pedi né? a ela pra:: se surgisse alguma  
8 vaga... que eu participasse do programa
- 9 Pq mhm
- 10 P04 então eu iniciei... acho que em setembro de dois mil e catorze né? com uma turma de pré-  
11 intermediário... a maioria... falantes de espanhol... no começo foi muito complicado né?  
12 porque... eles os alunos que falam espanhol falantes de espanhol... a maioria acha que fala  
13 português... que vai pra as aulas e já está muito bem já fala português éh consegue se  
14 comunicar... por isso têm um domínio da língua... éh... então assim eu achei uma das  
15 dificuldades... outra também outra dificuldade que eu... vi... foi relacionados a materia::is...  
16 a formações... a coisas que todos os professores precisam né? e mais nesse campo de  
17 português como língua es/estrangeira em que a gente não não tem muita::... como é que eu  
18 posso dizer?... muitos materiais disponíveis
- 19 Pq mhm
- 20 P04 tem algumas pesquisas... mas... na prática de sala de aula é mais difícil da gente encontrar
- 21 Pq quando tu começou éh... quando você... você tinha algum conhecimento dessa área já tinha  
22 ouvido falar em português pra estrangeiros antes da professora te convidar?
- 23 P04 não
- 24 Pq nunca tinha?
- 25 P04 éh... no meu curso aqui da graduação eu não sabia ne::m nem que existia o XXX<sup>99</sup> né?  
26 imagine português como língua estrangeira... é um é uma área nova pra mim que eu me  
27 interessei né? a descobrir o que realmente era porque seria uma oportunidade né? de:: como

---

<sup>97</sup> Nome da coordenadora anterior do curso de PLE.

<sup>98</sup> Programa de ensino de PLE.

<sup>99</sup> Idem.

- 28 professora futura professora... de:: adquirir novos conhecimentos... né? e uma área que  
 29 seria bastante interessante também
- 30 Pq éh... Karla tu tem quase dois anos dando aula né?
- 31 P04 sim
- 32 Pq de português pra estrangeiros... eu queria:: perguntar a tu se tu vê alguma especificidade se  
 33 você vê alguma diferença entre o ensino de língua portuguesa como língua materna que você  
 34 falou que já deu né? aulas... e como língua estrangeira se você vê alguma diferença nesses  
 35 dois ensinos?
- 36 P04 ((suspiro)) sim... é é tem muitas diferenças porque a gente vai trabalhar com pessoas de  
 37 culturas diferentes... e a gente sempre tenta éh... ter nas aulas uma abordagem mais  
 38 comunicativa... e a gente percebe que o ensino de língua materna... é mais voltado assim  
 39 pra área da gramática... propriamente assim dita... literatura também... mas ah:: nós que  
 40 trabalhamos com português como língua adicional... nós queremos que as pessoas... éh...  
 41 possam aprender a como realmente se comunicar no dia a dia... coisas do cotidiano... tem  
 42 perguntas que os alunos fazem que a gente nem sequer... tinha parado pra pensar... e certas  
 43 dificuldades também que eles têm... que é muito diferente né? das dificuldades que os  
 44 falantes mesmo da língua materna poderiam ter
- 45 Pq e tu acha que essa é a principal diferença?
- 46 P04 sim... uma da ah:: a maior diferença né? seria isso de... no ensino da língua materna... que  
 47 a gente se:: preocupa muito com as estrutu::ras... mas no português pra estrangeiros a  
 48 gente vê muito o aluno né? na situação real de comunicação... como é que ele pode... éh...  
 49 aprender né? dominar um idioma... pra ajudá-lo né? enquanto ele está aí inserido em um  
 50 país totalmente diferente uma língua totalmente diferente da dele
- 51 Pq mhm... éh... tu acha que a língua portuguesa em si é uma língua difícil de ensinar?
- 52 P04 eu acho complicada ((risos)) não... não acho muito fácil até porque... éh... eu percebo assim  
 53 que na graduação... éh... nós aprendemos muitas coisas mas a prática em sala de aula...  
 54 claro que tem essas as aulas de está::gio que a gente vai pra pra sala de aula... mas eu acho  
 55 que falta muita coisa ainda pra preparar nós éh os graduandos pra... ir né? dar dar aula em  
 56 turmas
- 57 Pq mhm... e aí tu tu sente éh que na prática que a língua portuguesa é difícil de ensinar pra  
 58 estrangeiros?
- 59 P04 pra estrangeiros também... porque como eu tava falando antes né? tem... são muitas pessoas  
 60 às vezes a turma é mista de várias nacionalidades... tem pessoas que preferem conversação  
 61 tem pessoas que preferem mais... que são mais... estruturalistas... que gostam mais de...

62 de estar o tempo todo éh preenchendo lacunas... mas nós preferimos assim tentar trabalhar  
 63 né? o que eles realmente precisam não ficar só.... fazendo exercícios... mas inserir eles  
 64 realmente no... éh... no mundo da da ((clique)) da interação... que eles possam fazer  
 65 atividades... que eles possam falar possam interagir entre eles

66 Pq éh... como é que você vê hoje o papel da língua portuguesa no mundo?

67 P04 ((risos)) eu acho que tá a cada dia ganhando mais espaços né? e é muito importante né? é  
 68 uma língua... que nós percebemos até que vem muitas pessoas que já têm um um  
 69 aprendizado que já tem uma bagagem da língua... então assim eu acho que é importante...  
 70 éh...

71 [...]

72 Pq sim aí tu percebe que os alunos já vem com uma base de português é isso?

73 P04 tem muitos que já têm um... um certo conhecimento... principalmente alunos que vêm da  
 74 Alema::nha... eles já têm um certo conhecimento algumas pessoas também... éh...  
 75 conhecem né? a muitos brasileiros... tem namorados né? brasileiros... e... acabam tendo um  
 76 conhecimento da língua né? e eu acho importante... assim... a cada dia mais éh... as pessoas  
 77 poderem conhecer a língua portuguesa que muitos países falam né? essa língua... um dos  
 78 mais falados do mundo... e eu acho que quanto mais éh... tiverem assim meios de as pessoas  
 79 poderem conhecer a língua... é melhor

80 Pq éh... você falou aí que vários países falam português né? éh... no caso nas tuas aulas  
 81 especificamente tu costuma assim traze::r essas variedades? outras variedades do português  
 82 pra sala de aula? de Portugal... dos outros países... tu costuma trazer ou foca mais no  
 83 brasileiro mesmo?

84 P04 eu tenho foco mais no no brasileiro visto que a maioria das das pessoas que estudam  
 85 português.... fazem uso dos cursos do XXX<sup>100</sup>... eles são residentes aqui no Brasil... ou o  
 86 grupo do PEC-G né? que também pretendem residir no Brasil por pelo menos quatro anos...  
 87 mas... éh... também não não quer dizer que eu não possa incluir... né? outro outro outro  
 88 modo de as pessoas virem a conhecer o português até alguns alunos fazem comparações  
 89 entre o português do Brasil e o português de Portugal... eu acho interessante que eles  
 90 também saibam não só o brasileiro mas também de outros lugares

91 Pq mhm... geralmente eles perguntam

92 P04 perguntam

93 Pq mhm

---

<sup>100</sup> Programa de ensino de PLE.

- 94 P04 alguns... éh... já têm aprendido tinha uma aluna que ela estudou também em Portugal... ela  
 95 dizia que determinada palavra era assim em Portugal... que via essas diferenças... eu achava  
 96 muito interessante
- 97 Pq éh... no caso você diz que deu aulas em turmas de nível também e já deu pra duas turmas do  
 98 PEC-G né?
- 99 P04 não... uma turma do PEC-G
- 100 Pq uma turma
- 101 P04 uma turma... e comecei... nós começamos outra turma agora
- 102 Pq ah... no caso tu percebe assim alguma diferença entre dar aula entre as aulas no geral das  
 103 turmas de nível e das turmas do PEC-G?
- 104 P04 sim... por quê? éh... as a turma né? do PEC-G... a maioria deles os alunos vêm sem nenhum  
 105 conhecimento do português às vezes só sabem dos cumprimentos básicos bom dia boa tarde  
 106 boa noite... e... as pessoas da turma do nível né? a maioria já tem um conhecimento maior  
 107 né? às ve/muitas vezes eles estudam nos países deles... e já vêm tendo conhecimento já  
 108 PEC-G é bastante diferente... tanto que há um intensivo né? que é ofertado pra eles... aulas  
 109 de segunda a sexta-feira já quatro horas diárias pra que eles possam ter um domínio da  
 110 língua pra assim fazer a prova do Celpe-Bras
- 111 Pq mhm... éh... no caso como é que tu costuma preparar tuas aulas pra o PEC-G? o que é que  
 112 tu pe::nsa o que é que tu fa::z quando tá preparando as aulas?
- 113 P04 primeiro eu penso naquilo que eles eles mais precisam né? que é que eles tão precisando  
 114 naquele momento... no início né? a gente se reúne com as outras professoras do XXX<sup>101</sup>...  
 115 e pra tentar é conciliar os assuntos assim mais básicos... coisas do cotidiano né? pra ajudá-  
 116 los a... a eles iniciarem né? iniciarem bem... assim eu penso.... de início a gente éh... vê  
 117 essas questões mais do cotidiano... como é que eles podem chegar no supermercado... fazer  
 118 compras... né? conversar com alguém pedir uma informação... a gente se preocupa  
 119 inicialmente com isso... depois... por exemplo nas minhas aulas leitura e produção textual  
 120 né? éh... eu incentivo a eles lerem... lerem muito visto que no Celpe-Bras né? eles  
 121 precisam... éh... fazer qua/quatro textos né? e... assim eles têm que no final ter um um bom  
 122 domínio da língua... então a gente já tem que começar inicialmente a... a dar sugestões de  
 123 leituras... a... ajudá-los né? no... nas produções textuais no caso a gente tem que trabalhar  
 124 né? diversos gêneros textuais... sempre tudo voltado assim principalmente pra o Celpe-  
 125 Bras os gêneros que mais caem no Celpe-Bras é o que a gente tenta.... prepará-los... pra

---

<sup>101</sup> Programa de ensino de PLE.

- 126 eles fazerem essa prova... porque nós sabemos né? que essa prova é... é de suma  
 127 importância pra eles porque vai decidir né? o destino se eles vão poder continuar aqui no  
 128 Brasil fazer uma graduação né? e... muitos têm sonhos né? e... pra que eles possam realizar  
 129 esses sonhos primeiro eles têm que aprender a língua e passar né? nesse exame
- 130 Pq éh... no caso vocês têm uma reunião no ensino do ano e vocês definem os conteúdos né? que  
 131 você falou do cotidiano e tal mas com base em quê exatamente de onde vocês tiram esses  
 132 conteúdos que são necessários pra eles entendeu?
- 133 P04 esse ano a gente decidiu usar como referência o livro Bem-Vindo... éh... porque os alunos  
 134 eles... em uma reunião antes né? disseram que alunos PECs antigos que sentiram a  
 135 necessidade né? de ter um livro... pra seguir... então atendendo ao pedido deles né? a gente  
 136 concordou em usar o livro Bem-Vindo e se basear nos conteúdos desse livro... por exemplo  
 137 se no éh capítulo um vai falar sobre cores... sobre números... características físicas... então  
 138 a gente vai ter que voltar nossas aulas preparar nossas aulas baseadas naquele naquele tema
- 139 Pq mhm... éh... no caso todas então decidiram trabalhar com esse livro didático... ou é só você  
 140 que tá trabalhando?
- 141 P04 não... todas as professoras... éh... devem... segundo uma reunião que nós tivemos com a  
 142 coordenadora... ela pediu que a gente usasse pelo menos algum exercício ou o assunto do  
 143 livro pra pra nos guiar
- 144 Pq mhm... entendi
- 145 P04 pra fazer atividades... mas que pelo menos usasse algo do livro na aula
- 146 Pq éh.... no caso esse foi o único pedido que eles fizeram na reunião? teve mais alguma coisa  
 147 que eles pediram a vocês?
- 148 P04 éh... eles pedem muito assim... eles ficam muito preocupados com esse exame do Celpe-  
 149 Bras... então eles querem éh... ficar fazendo muitos simula::dos do Celpe... mas nós  
 150 pensamos assim que primeiro eles têm que aprender... ter um domínio maior da língua...  
 151 pra que a gente possa... éh... fazer uns simulados do Celpe-Bras... e para o preparatório  
 152 mesmo do Celpe-Bras... então inicialmente a gente pretende... éh... até julho dar certos  
 153 conteúdos... claro que ajudando eles a adquirirem a língua e e:: também conciliar um pouco  
 154 por exemplo dos gêneros textuais que mais caem no Celpe-Bras... então a gente já vai  
 155 preparando eles... só que eles têm que produzirem fazerem produções de textos mas não  
 156 necessariamente éh... fazerem um simulado como o Celpe-Bras... e depois
- 157 Pq isso que vocês:: se organizaram pra fazer isso agora né isso?
- 158 P04 sim... agora nós éh como que seguiremos o ritmo... entendeu? éh... de acordo com aqueles  
 159 temas a gen/nós temos que preparar nossas aulas... tentando seguir o livro... visto que os

- 160 representantes do PEC-G outros alunos disseram que sentiram uma certa necessidade de  
161 um livro pra eles seguirem
- 162 Pq o que antigamente não tinha
- 163 P04 não... ano passado nós usamos... usávamos né? exercícios do Bem-Vindo... do Falando  
164 Lendo Escrevendo... mas eles não eram como eles não tinham que ter um livro mas hoje  
165 eles devem ter
- 166 Pq aí no caso as reivindicações deles foi essa do livro e o que mais?
- 167 P04 eles eles queriam ((risos)) mais simulados né? do Celpe-Bras... mas não tem como fazer  
168 esse simulado se:: eles não têm um domínio da língua... eles precisam estar mais  
169 avançados... por enquanto eles estão no bá/no nível bá::sico... quase pré-intermediário...  
170 mas eles têm que estarem mais avançados pra gente começar a fazer simulados e pra o  
171 preparatório
- 172 Pq então eles queriam desde o começo é isso?
- 173 P04 desde o começo
- 174 Pq e no caso Karla... tem um livro né? que vocês tão seguindo agora esse Bem-Vindo... mas  
175 tipo pra preparar as tuas aulas de leitura e produção... éh... você encontra muitas coisas  
176 nesse Bem-Vindo?
- 177 P04 éh os textos do Bem-Vindo são reduzidos... são menores... no come::ço até dá pra  
178 trabalhar... texto... desse mas nós ficamos livres pra acrescentar outras coisas... o bom é  
179 isso que a gente não vai ficar totalmente presa ao livro... a gente pode éh pesquisar... e  
180 preparar aulas... mas a gente deve tentar... ir de acordo... com o tema do livro o tema que  
181 está ali no livro... por exemplo sexta-feira eu dei aula... tinha um exercício um texto no  
182 livro que tinha que preencher... era um e-mail... tinha que preencher com os verbos  
183 adequados... seria no passado então eles já tinham aprendido o passado pra iniciar a aula  
184 né? eu usei esse texto... éh... tinha também nesse exercício... éh... como é que eu posso  
185 dizer que tinha... uma atividade pra que eles interagissem... éh...
- 186 Pq entre eles
- 187 P04 entre eles... aí era sobre lugares que ele já visitou no Brasil então na sexta-feira anterior  
188 né? a essa aula no final da aula eu já falei sobre alguns luga::res algum... algumas coisas  
189 que eles poderiam conhecer né? no Brasil... e em outros lugares também... aí aproveitei  
190 essa atividade pra que eles primeiro conversassem interagissem sobre os lugares que eles  
191 viajaram quais lugares eles indicam o que eles fizeram lá com quem eles foram... e depois  
192 que eles conversassem... né? eles teriam que produzir um texto... éh... um pequeno texto  
193 primeiramente sobre a experiência do outro... depois né? eu apresentei o o gênero e-mail e

- 194 fui falando dos passos a passos pra se escrever um e-mail formal... no fim né? eu pedi que  
 195 eles escrevessem um e-mail para mim que eles enviassem esse e-mail para mim que eles  
 196 teriam essa semana pra fazer isso pra falar sobre as férias deles... e mandassem um e-mail  
 197 tentando ser o mai/seguindo as orientações né? de como escrever um e-mail formal
- 198 Pq as orientações tinham no livro ou você que trouxe?
- 199 P04 não... eu que tive de preparar
- 200 Pq mhm entendi
- 201 P04 então a gente fica a gente pode usar algo do livro como eu te falei... que tinha lá esses esses  
 202 exercícios mas que a gente fica livre pra preparar pra ver a necessidade que o aluno tem
- 203 Pq entendi... no caso você também produz seu material didático é isso? quando você vê  
 204 necessidade
- 205 P04 sim...
- 206 Pq e...
- 207 P04 porque... como... por exemplo o e-mail cai muito no Celpe-Bras... então no livro não tem  
 208 explicando muito só vem mais o exercício... né? então a gente precisa ensinar né? os alunos  
 209 como é que eles podem éh... podem usar os gêneros textuais então a gente tem tem uma  
 210 preparação... éh... fora né? sem usar o livro pra ajudá-los nesse sentido... porque como é  
 211 que eu vou dar preparatório para o Celpe-Bras depois e eles não vão saber nem sequer  
 212 como é que eles vão usar determinados gêneros se eles querem simulados? primeiro eles a  
 213 gente tem que preparar eles... pra depois eles passarem pra esses simulados
- 214 Pq no caso quando tu vê necessidade assim de complementar o livro né? éh... onde é que  
 215 geralmente tu pega esse material pra te orientar?
- 216 P04 éh... nós assim eu ((risos)) eu pesquiso as a maioria das coisas na internet... éh... posso até  
 217 ver em alguns livros mas eu acho muito difícil assim... éh encontrar um livro que nos ensine  
 218 a como fazer... eu não posso dizer que não existe porque eu não sei mas até agora do como  
 219 fazer do como você preparar uma aula... pra:: um estrangeiro... é muito difícil de encontrar
- 220 Pq aí tu pesquisa em que tipo de livros assim... tu dissesse que vê algum livros né? geralmente  
 221 tu vai em quê assim?
- 222 P04 tem... eu não lembro os autores sabe? mas... por exemplo se eu achar lá no XXX<sup>102</sup> éh...  
 223 algum algum livro de como como em/ensinar a
- 224 Pq tipo verbos essas coisas? tu vê mais livro didático assim ou tu vê livro de português também?

---

<sup>102</sup> Programa de ensino de PLE.

- 225 P04 eu eu até livro de língua materna a gente usa... mas assim eu sinto falta de mais materiais...  
 226 a gente pesquisa... o que a gente encontrar e conseguir... éh:: tentar tirar algo que a gente  
 227 note assim que vai ser legal pra turma... a gente tenta usar ou mesmo na internet  
 228 Pq na internet assim tu tem algum site específico que tu costuma ver material?  
 229 P04 eu já vi assim na Nova Escola né/ tem alguns planos de aula que a gente pode... pode éh...  
 230 dar uma olhada e... e adequá-lo né? à turma né? o que é que a gente vai ensinar mas tem  
 231 tem uns sites assim que são são interessantes  
 232 Pq mhm... éh... no caso eu esqueci de te perguntar mas por que vocês escolheram justamente o  
 233 Bem-Vindo assim existiu algum motivo de vocês escolherem esse livro... pra turma?  
 234 P04 éh... essa reunião né? que nós tivemos com representantes do PEC-G... pessoas que já  
 235 foram do PEC-G também... éh:: foi quase em cima de começar as aulas foi muito próximo  
 236 da gente começar as aulas... então o livro mais assim... que a coordenadora achou que seria  
 237 mais interessante naquele momento e que a gente tinha disponível né? éh no XXX<sup>103</sup> seria  
 238 o Bem-Vindo mas a gente também pode assim fazer nossas pesquisas a gente tá tentando  
 239 reunir materiais... éh ver apostilas que a gente consegue encontrar na internet... livros...  
 240 então a gente tá tentando juntar um bom material pra que a gente possa até ter um  
 241 futuramente um grupo de estudos pra nos ajudar a melhorar... porque assim é muito  
 242 complicado a gente ir pra... entrar no XXX<sup>104</sup> e já ir pra uma sala de aula sem ter muita  
 243 base... aí a gente vê assim no nosso caso e vê também quem quem quem é novato né? o  
 244 quanto sofre fica preocupa::do e como eu posso dar esse assunto... o que é que eu posso  
 245 fazer como é que eu posso tornar minha aula dinâ::mica... como trabalhar as dificuldades  
 246 deles  
 247 Pq éh... no caso essa reunião foi os alunos que pediram ou vocês que quiseram fazer essa reunião  
 248 com eles?  
 249 P04 muitos alunos do PEC-G antigo alguns alunos... quase a metade... éh:: tiveram a reprovação  
 250 no:: no exame do Celpe-Bras dois mil e quinze ponto dois... mas não foi só no no caso aqui  
 251 de XXX<sup>105</sup> né? foi a nível Brasil que houveram muitas reprovações... então esses  
 252 representantes do PEC né? aqui na universidade na XXX<sup>106</sup>... éh:: pediram pra que a  
 253 coordenadora se reunisse com... com ex-alunos... e até mesmo os alunos que iriam começar  
 254 esse ano que já estavam no Brasil né? participaram dessa reunião... o intuito maior dessa

---

<sup>103</sup> Programa de ensino de PLE.

<sup>104</sup> Idem.

<sup>105</sup> Nome da cidade.

<sup>106</sup> Nome da universidade.

255 reunião é porque eles queriam que as professoras éh disponibilizassem novamente aulas...  
 256 que a gente organizasse nossos horários né? visto que são poucas professoras então foi um  
 257 pouco complicado porque a gente tem as turmas... as turmas de níveis... éh o PEC-G... e  
 258 eles também queriam aulas novamente de/dessas pessoas que reprovaram... e:: na ocasião...  
 259 também assim eles queriam apontar falhas... queriam procurar culpados pra essa  
 260 reprovação... mas a gente concordou né? vendo assim a necessidade... pensando no no  
 261 aluno né? nos alunos que reprovaram em como é que a gente poderia ajudá-los... aí a gente  
 262 concordou em em:: três dias da semana... dar aulas de português né? verem o que eles mais  
 263 precisavam... aí ficaram três professoras né? responsáveis pra ajudá-los na:: no que eles  
 264 precisavam fazer... continuar a... ((clique)) se preparar para o Celpe-Bras... e nessa ocasião  
 265 eles também éh comentaram né? que havia que eles percebiam que faltava um livro pra  
 266 eles acompanharem... porque... éh:: o ensino deles talvez seja um pouco diferente do nosso  
 267 né? o ensino que eles tinham na África de seguir um livro de fazer atividades... mais assim  
 268 de preencher de completar... então eles queriam que que nós também seguíssemos um  
 269 livro... nós também não achamos uma totalmente uma má ideia... né? porque  
 270 principalmente nesse início o que eles precisam é de coisas mais básicas a gente percebe  
 271 que o livro também nos ajuda... éh:: com as éh as coisas mais básicas do cotidiano... tem  
 272 algumas atividades que são bem... legais assim de fazer com eles de... que puxa pra  
 273 conversação pra um diálogo e está nos ajudando... mas éh:: pelo menos eu acredito que nós  
 274 não devemos assim só seguir esse livro que a gente tem que preparar aulas... éh... aulas um  
 275 pouco também mais difíceis não que a gente deva ficar só só na facilidade... até porque são  
 276 quatro horas de aulas... então eles precisam... como é um intensivo... de muito mais coisa  
 277 né? muito mais conhecimentos

278 Pq éh... no caso então na tudo na reunião tudo o que eles pediram então vocês acataram... foi  
 279 isso? vocês acharam boas ideias?

280 P04 éh... num é que a gente éh totalmente achou boas ideias por exemplo... éh... nós  
 281 ach/a::achávamos que eles já que os que estudaram né? ano passado eles já tinham um  
 282 bom desenvolvimento da língua portuguesa eles convivem com brasileiros então eles  
 283 poderiam estudar né? éh:: sozinhos... continuar a estudar sozinhos a gente poderia também  
 284 auxiliá-los em algo mas.... éh... devido a a muitos pedidos né? a... a como que exigências  
 285 deles né? eles não tinham a quem recorrer então eles recorriam ao XXX<sup>107</sup>... o MEC...  
 286 INEP... éh... ninguém dava respostas a eles então eles sempre recorriam a nós no XXX<sup>108</sup>

<sup>107</sup> Programa de ensino de PLE.

<sup>108</sup> Idem.

287       então nós concor/concordamos que se fossem três dias na semana a gente poderia ajudá-  
 288       los... mas mais do que isso nós não tínhamos condições

289   Pq mhm entendi... então foi decisão das professoras mesmo né?

290   P04 foi mais da coordenadora... né? que ela queria::::: como posso falar assim...

291   Pq dar essa oportunidade?

292   P04 que ela queria... é... dar uma oportunida::de né? conversou com a gente... que ela estava  
 293       também assumindo agora... né? ela não sabia até mesmo como lidar com essa situação...  
 294       mas ela pedia nossa ajuda né? porque via a necessidade desses alunos que eles como ela  
 295       falou eles estão desespera::dos... então eles estão se agarrando em nós... que pra eles seria  
 296       a única... única alternativa que eles tinham... então como eles pediram né? insistentemente  
 297       eles marcaram reuniõ::es... então a gente achou me/achou melhor ajudá-los né? de acordo  
 298       com as nossas condições

299   Pq éh Karla... voltando pra tua aula de leitura e produção textual né? éh como é que geralmente  
 300       são as aulas assim me me descreva aí como é que é uma aula tua de produção textual...  
 301       como é que tu organiza as partes da aula essas coisas?

302   P04 deixa eu ver uma aula...

303   Pq uma assim típica

304   P04 ((risos)) ...deixa eu lembrar de uma assim bem ((risos))

305   Pq tu chega na sala... o que é que tu faz quando chega na sala?

306   P04 éh... a primeira coisa se a gente tiver algum algum exercício algo pra corrigir... éh:: que às  
 307       vezes eles pedem pra reforçar... a gente corrige... a primeira coisa... eu também converso  
 308       um pouco com eles quero saber como como foi a semana né? já pra eles também embora  
 309       tenha aula de conversação mas todas as aulas eles podem conversar e praticar

310   Pq mhm

311   P04 éh... depois... por exemplo uma das aulas... éh... eu selecionei algumas revistas com  
 312       diversos textos e cada um poderia escolher qual texto que eles desejariam né? primeiro  
 313       ler... tentar entender buscar si/alguns significados né? que eles não... não tinham  
 314       entendido... e depois eles tinham que formar grupos pra cada um falar do seu texto ou  
 315       duplas né? cada um falar do texto pra outro... e... isso foi bem isso foi ano passado ((risos))  
 316       bem no começo assim... aí depois um aluno de acordo com o que o outro falou... ele teria  
 317       que fazer um pequeno resumo né? pra apresentar à turma... e era bem interessante porque  
 318       esses alunos ele/eles tentavam eles queriam a todo tempo... falar... dizer o que eles  
 319       entenderam... então era uma oportunidade pra eles se apresentarem pra deixarem de lado a  
 320       timidez... aí de acordo com o resuminho que eles faziam... eles apresentavam né? o que

- 321 cada aluno fez... também eu pedia muito pra eles fazerem pesquisas... conhecerem o o::  
 322 Brasil... e por exemplo em uma ocasião eu pedi que eles pesquisassem dei pra cada um um  
 323 Estado... pra que eles... podiam consultar o site do IBGE mas também ficariam livres pra  
 324 fazer outras pesquisas... então foi marcado né? a apresentação... e cada um poderia  
 325 apresentar o Estado e escolher o que é que eles queriam falar sobre esse Estado... se de  
 326 dança comida eles ficariam à vontade... então eu achei assim a ocasião muito legal que os  
 327 alunos interagiram... éh... acharam interessante conhecer o Nordeste... aí nesse dia eu  
 328 também éh trouxe um vídeo falando sobre os diferentes sotaques
- 329 Pq então é sempre assim tipo tu faz uma revisão aí depois coloca eles pra conversarem entre  
 330 si... depois passa um texto é isso? é mais ou menos assim que tu organiza tua aula?
- 331 P04 sim... mas depende também... éh do do assunto que a gente vai trabalhar naquela aula... se  
 332 por exemplo eu vou trabalhar o gênero textual e-mail... aí nessa ocasião eu fiz uma  
 333 atividade antes né? éh... perguntei pra eles como é que eles usam as redes sociais... ter uma  
 334 conversa antes a respeito do do gênero em questão... e depois é que eu vou passar pra falar  
 335 sobre a estrutura do gênero e pedir que eles elaborem algum texto
- 336 Pq então no caso as aulas são sempre centradas em algum gênero é isso?
- 337 P04 na maioria das vezes como como eu e e XXX<sup>109</sup> ficou... nós acordamos em tentar ir  
 338 trabalhando os gêneros com eles pra que... porque depois eu vou ficar só no preparatório...  
 339 então já é bom a gente iniciar agora né? pra depois ficar um pouco mais mais fácil pra os  
 340 alunos
- 341 Pq éh... no caso... como é que tu trabalha... porque a disciplina é de leitura e de produção né? e  
 342 como é que tu trabalha essas duas habilidades assim de escrita e de leitura... em sala tu  
 343 trabalha mais com a leitu::ra ou é igual como é que tu divide isso aí?
- 344 P04 eu posso trazer alguns textos... éh:: também eu incentivo eles a lerem... eu digo alguns  
 345 autores que eles podem pesquisar... eu lembro até de uma vez que bem no início assim pra  
 346 falar um pouco sobre a leitura eu pedi que eles trouxessem um livro poderia ser na língua  
 347 deles né? de um autor... e como foi que esse livro influenciou na vida deles o que foi que  
 348 mais chamou atençã::o... por que você gosta tanto desse livro... por que você escolheu...  
 349 então cada aluno traria um livro... seu livro... poderia ler algum trecho e:: e falar pra turma  
 350 né? sobre a história... e por que seria o seu livro preferido
- 351 Pq mhm

---

<sup>109</sup> Nome de uma professora do programa de ensino de PLE.

352 P04 então a gente tenta incluir para o que textos né? se possível eles podem fazer leituras de  
 353 livros né? éh... trago poesias... no início são... éh eu tento trazer uns textos pequenos... não  
 354 tão grandes pra não não assustar porque eu percebi que ano passado eles reclamavam um  
 355 pouco... e demoravam também muito tempo... muito tempo pra poderem entender a  
 356 essência do texto... eles iriam consultar o dicionário... aí agora eu estou tentando ir mais  
 357 devagar... posso usar também os textos tem alguns textos curtos no livro... eu posso trazer  
 358 algumas pesquisas... notícias... vou de acordo com o que eu estiver trabalhando no  
 359 momento

360 Pq e em relação assim à fala e escuta tu costuma trabalhar também nessa disciplina?

361 P04 sim... éh... como eu falei né? eu gosto que eles éh façam atividades né? que interajam com  
 362 o outro tentando falar o máximo de português... éh também... que muitas vezes eu peço que  
 363 eles apresentem depois dele/deles falarem com um colega apresentem pra os outros... assim  
 364 eles já podem estar praticando... na:: sobre a... a escuta né? eu gosto de trazer muitas vezes  
 365 alguns vídeos... e até mesmo a professora XXX<sup>110</sup> tinha pedido que ano passado eu  
 366 pesquisasse algumas re/reportagens alguns vídeos... por exemplo cai muito no Celpe-Bras  
 367 tecnologia... então o que é que eu posso trazer algum vídeo pra eles escutarem e e fazerem  
 368 alguma atividade sobre tecnologia... então é assim que eu tento fazer... trazer músicas  
 369 também... pra eles conhecerem as músicas brasileiras... eu acho interessante na primeira  
 370 aula eu trabalhei uma música... éh Rindo à Toa né? até hoje eles ((risos)) eles cantam  
 371 quando chegam na sala

372 Pq ((risos)) aprenderam mesmo

373 P04 ((risos)) aprenderam... mas eu acho assim que é bem... ((clique)) éh a cada dia eu aprendo...  
 374 às vezes é complicado a gente tem alguns choques culturais... ma::s que se a gente se  
 375 esforçar né? a gente tentar como professor dar o nosso melhor a cada dia... né? até mesmo  
 376 os alunos eles percebem né? que você realmente está ali inteiramente que você está fazendo  
 377 o seu melhor

378 Pq éh... no caso tu costuma avaliar os alunos da disciplina?

379 P04 éh... nós temos que ter alguma avaliação né? só que eu eu converso muito com eles que...  
 380 uma das avaliações é que eu gosto de fazer a respeito dos dos textos que eles vão  
 381 produzindo... eles vão me entregando eu posso fazer algumas correções e isso pra valer  
 382 uma das notas... éh... mas também eu não... eu não sou muito de de tá fazendo pro::va...  
 383 entendeu? eu gosto de ver assim o aprendizado deles durante o ano quanto ele se esforçou...

---

<sup>110</sup> Programa de ensino de PLE.

- 384 a presença em sala... a presença na sala né? éh:: a participação... então eu gosto muito de  
 385 de ver isso não só... não só de fazer provas mas de ver como é que o aluno está participando  
 386 está se desenvolvendo né? no decorrer do ano
- 387 Pq no caso quando tu pega os textos né? como professora de leitura e produção textual... quando  
 388 tu pega os textos que eles escreveram assim e vai né? avaliar os textos... o que é que tu  
 389 costuma o que é que tu costuma fazer assim o que é que te chama atenção na correção dos  
 390 textos... que tu costuma dar um *feedback* pra eles assim?
- 391 P04 assim... eu tento sempre que possível... éh:: tentar fazer com eles a reescrita...  
 392 principalmente nesse começo que é bem difícil pra eles... aí eu tento apontar alguns erros  
 393 né? e pedir que eles reescrevam os textos... eu sei que talvez fosse mais ficasse eu ficaria  
 394 com mais trabalho... né? mas... éh... assim tentando ser uma professora melhor ((risos)) eu  
 395 tento... éh... apontar os erros e pedir que eles reescrevam que eles pensem em como poderia  
 396 fazer um pouco mais diferente
- 397 Pq éh no caso que tipo de erro assim tu costuma apontar quando tu tá corrigindo... os textos?
- 398 P04 tem erros ortográficos né? de concordância... os verbos... acho que é a concordância o  
 399 maior de todos
- 400 Pq então é isso que te chama mais a atenção né? quando tu tá corrigindo... éh:: no caso tu falou  
 401 que não costuma fazer prova né? prova em sala essas coisas... mas tu já fez com o PEC-G  
 402 algum tipo de prova escrita?
- 403 P04 porque a gente faz muito:: éh... por exemplo esse simulado... isso já poderia ser um uma  
 404 avaliação uma prova... de ver como é que eles estão de dar de dar uma nota... eu gosto mais  
 405 de de avaliar a participação deles... mas como são necessárias três notas... éh... uma delas  
 406 eu posso fazer posso avaliar né? um desses textos mas avisá-los previamente e também...  
 407 algo éh:: uma das notas apresentação... como eles pelo menos o o:: os alunos do ano  
 408 passado né? eles gostavam muito de se apresentar... então se eles fossem apresen/apresentar  
 409 uma região no país ou de um um autor... o que eles quisessem... isso também poderia valer  
 410 uma nota
- 411 Pq mas no caso quando tem esses simulados aí que tu falou o simulado é tu que elabo::ra ou tu  
 412 pega uma prova do Celpe?
- 413 P04 ano passado éh tinha duas professoras que éh:: estavam mais à frente do preparatório né?  
 414 pra o Celpe-Bras.... então elas pegavam provas anteriores e aplicavam né? com os alunos...  
 415 éh eu tentava fazer um pouco diferente mas baseado no nesse exame de por exemplo trazer  
 416 um vídeo... aí tava falando de tecnologia... aí eu tentava elaborar uma provinha que fosse  
 417 parecida com a do Celpe-Bras

- 418 Pq mhm
- 419 P04 pra ajudá-los né? a:: a:: a escrever e e a ver o que é que eles estavam precisando pra  
420 melhorar
- 421 Pq no caso era tu que elaborava se inspirava no Celpe... e era só no Celpe que tu se inspirava  
422 pra fazer essas avaliações assim ou tu pegava em outros ca::ntos alguma coisa?
- 423 P04 então eu via né? o que tinha no no Celpe-Bras por exemplo tem mais e-mail... carta... e  
424 como é que eu posso trazer um um vídeo... um áudio... ou um texto que... éh... eu pudesse  
425 aplicar uma atividade que fosse parecida com a do Celpe-Bras... eu pensava mais assim a  
426 professora XXX<sup>111</sup> também me indicou porque eu pedi algumas orientações né? porque era  
427 meu primeiro ano de Celpe-Bras... ela disse pra trazer vídeos reportagens áudios... éh coisas  
428 que eu achasse interessantes que poderiam ser assuntos que iriam cair no Celpe-Bras
- 429 Pq éh... tu costuma passar atividade pra casa pros alunos do PEC?
- 430 P04 sempre que possível por exemplo esse e-mail como não tivemos tempo de fazer na sala e  
431 eu queria que eles também fizessem num lugar mais... hm... com silêncio né? que eles  
432 pensassem melhor eu pedi que eles mandassem o e-mail durante essa semana em casa...  
433 éh:: uma atividade também que eu fiz agora com a música do Rindo À Toa... aí tinha  
434 algumas perguntinhas que eles tinham que fazer comparações com a vida deles... aí eu  
435 também pedi que fosse em casa... então eu sempre tento... éh... pedir que eles façam algo  
436 nem que seja assistir um/uma televisão... conversar com um brasileiro... pra que eles  
437 possam... pra ajudá-los né? realmente
- 438 Pq éh::: no caso... éh tu acha assim... sim... eu queria ver esse simulado depois tu me tu me  
439 mostra? queria ver assim como tu fez... éh... tu disse né que fez que tentou começar o curso  
440 de inglês né? aqui na graduação aí mudou pra português... mas assim você já tem  
441 experiência de aprender inglês em cursinho né? e espanhol também... tu acha que de  
442 alguma forma isso te influencia nas tuas a::ulas assi::m em como tu é como professora de  
443 português pra estrangeiros?
- 444 P04 tem uma certa influência... porque no cursinho que eu fiz o que eu percebia... era que::  
445 embora nós tivéssemos ótimos professores... mas que... éh... ela seguia apenas um livro...  
446 e cada aluno tinha que dar uma resposta... então às vezes era vinte alunos numa sala  
447 quinze... então ficava só nesse jogo de de fazer um exercício... a gente via muita  
448 com/conversação... era só dar uma resposta de de determinado assunto e atividade... então  
449 era uma coisa que eu queria mudar que eu não queria que minhas aulas fossem apenas

---

<sup>111</sup> Programa de ensino de PLE.

450 assim... porque os alunos eles precisam se comunicar no cotidiano no dia a dia aprender  
 451 como é que... que as pessoas falam... também informalmente não ver só as coisas formais  
 452 né? a estrutura... então por isso que eu gosto de incluir muita conversação... assim e  
 453 atividades que que façam eles interagirem que que tragam no/novos conhecimentos pra  
 454 eles então é uma coisa assim que... éh... não que eu não gostasse no curso mas que eu sentia  
 455 falta de uma interação maior... porque quando... no básico a gente só fa/éh:: a professora  
 456 ela fala... muito português... são muitos alunos... aí quando a gente já passa pra outro nível  
 457 aí já vai falar só em inglês na sala... aí você já sente um um certo choque... e assim eu senti  
 458 falta ((pigarro)) dessas de coisas assim mais mais dinâ::micas... que ajudasse éh:: a gente  
 459 não só a aprender as coisas mais formais mas de como é que a gente iria se comunicar  
 460 realmente com outras pessoas

461 Pq éh... e como tu também é professora de português língua materna né?

462 P04 nã/eu fui professora de crianças ((risos)) de crianças assim éh... era um letramento... eu era  
 463 estagiária mas quem dava aula era eu mesma... só que era numa ONG e:: muitas vezes a  
 464 gente tinha que seguir... fazer atividades dinâmicas né? e ensinar essas crianças até a fazer  
 465 o o nome... então não é bem uma experiência assim de PORTuguês... é mais uma coisa  
 466 relacionada à alfabetização

467 Pq pra criancinhas pequenininhas né?

468 P04 sim

469 Pq éh... Karla eu queria saber assim... tu várias vezes já falou no Celpe e tudo né? queria que tu  
 470 me contasse desse uma visão geral assim do que você conhece sobre o Celpe

471 P04 que é um exame né? de proficiência... é o único que é reconhecido né? pelo governo  
 472 brasileiro... e que muitos estrangeiros se submetem a esse exame... por exemplo médicos...  
 473 nessa última edição né? a gente viu muitos médicos cubanos que precisam ter éh:: essa  
 474 certificação pra continuar a exercer sua profissão aqui no Brasil... e muitos desses alunos...  
 475 éh... no caso do dos nossos aqui francófo/falantes né? que eles precisam também éh:: passar  
 476 nesse exame pra poder estudar em uma universidade pública do Brasil... éh... eu sei que é  
 477 uma boa medida assim... uma boa... não sei se é caso de política pública éh do Brasil em  
 478 em abrir espaço né? pra essas pessoas... mas ao mesmo tempo eu penso muito assim que  
 479 esse exame ele é um pouco difícil pra essas pessoas... por exemplo na parte da manhã eles  
 480 têm três horas pra fazerem quatro textos... então eu acho por exemplo na questão do tempo  
 481 eu penso que poderia aumentar mais esse tempo porque pra um falante de português já é  
 482 difícil você escrever quatro bons textos em três horas imagine para um estrangeiro... mas  
 483 assim eu gosto né? do... da oportunidade que essas pessoas têm de de fazer esse exame...

484 mas de qualquer forma eu acho que precisa sim melhorar... melhorar muito ver ver algumas  
485 questões

486 Pq éh... sobre assim o que o exame avalia assim... o que é que tu sabe... o que é que o Celpe-  
487 Bras co::bra essas coisas?

488 P04 avalia né? a escrita... vê também a questão da fala... do ouvir do ver também que tem tem  
489 um vídeo... mas... assim os alunos eles reclamam muito às vezes da questão do do áudio  
490 que não é muito bom... eu sei que é preparado éh... já pra esse fim né? de de ver como é  
491 que na realidade eles eles estão escutando por exemplo no... no trânsito como é que que  
492 eles escutariam se... se eles fossem submetidos mas... éh:: eu vejo assim que muitas muitos  
493 candidatos eles ficam muito nervosos com a pressão e com o peso que esse exame tem pra  
494 vida deles... os médicos por exemplo eles têm que ter esse resultado né? pra ficar no  
495 Brasil... o PEC-G também tem a oportunidade de de permanecer de estudar no Brasil...  
496 somente se eles passarem nesse exame... então eu vejo como uma boa oportunidade mas  
497 eu também penso assim que poderia melhorar algumas coisas

498 Pq éh... então no geral assim tu considera que o Celpe-Bras é um bom exame?

499 P04 sim é um bom exame... é preparado por pessoas que são capacitadas... mas éh... como eu  
500 falei né? tem algumas coisas que poderiam ser melhoradas... essa questão do tempo né?  
501 éh... talvez eu não sei nem como poderíamos ajudar assim os candidatos a não ficarem tão  
502 apreensivos tão nervosos com esse exame... porque tem pessoas que cho::ram... assim a  
503 gente às vezes fica sem saber nem nem o que fazer... porque eles dizem que... éh:: é uma  
504 decisão pro futuro deles... pra o que vai ser daqui pra frente... então os africanos éh... por  
505 exemplo... não só africanos né? de outros de outras nacionalidades também... éh... eu só  
506 vou poder estudar ficar no Brasil se eu obtiver êxito nesse exame... então às vezes eu penso  
507 éh em o que poderia melhorar pra que esses éh:: essas pessoas não ficassem assim tão  
508 apreensivas... colocassem nas mãos de um exame toda a vida delas

509 Pq éh... no caso o Celpe-Bras ele te influencia em algum momento nas aulas pra o PEC-G?

510 P04 éh influencia... por quê? porque tudo... desde que os alunos chegam aqui... eles ficam muito  
511 apreensivos quanto a esse exame... por isso que eles ficam pedindo pra fazer o tempo todo  
512 simulado como é a prova... éh:: eu até digo pra as meninas que uma pa/se você quiser uma  
513 palavrinha mágica na sala de aula fale Celpe-Bras ((risos)) que todo mundo fica parado  
514 olhando assim pra você paralisado então eles... já vêm com o Celpe-Bras na mente... éh e  
515 quando é que a gente vai fazer preparatório pra o Celpe-Bras? éh... e essa atividade que  
516 você tá passando tem alguma coisa a ver com o Celpe-Bras? porque eles eles estudam né?  
517 a cultura brasileira... aí às vezes eles perguntam “o que é que isso tem a ver? o que é que a

518 religião tem a ver? o que é que essas festas têm a ver com o Celpe-Bras?” então tudo tudo  
 519 deles é:: voltado para o Celpe-Bras então por isso que muitas vezes a gente fica... nós  
 520 ficamos... as professoras ficam muito preocupadas porque... éh... eles falam basta::nte  
 521 desabafam das que a família muitas vezes têm têm muitas dificuldades pra mantê-los aqui  
 522 no Brasil... e ele é:: como que a salvação da família... se ele conseguir uma boa formação  
 523 aqui... então a família muitas vezes se agarra neles... e eles também têm como que uma  
 524 dívida... eles ficam muito apreensivos de não passar e... e como é que eu vou voltar... o que  
 525 é que eu vou dizer pra os meus pais... então pra nós também causa preocupação porque...  
 526 éh:: muitos candidatos como eu já falei eles cho::ram... éh... ficam tristes desanimados...  
 527 ficam... com medo né? desse exame... aí a gente também tenta éh... colocar assim atividades  
 528 e:: todas as coisas que sejam mais voltadas assim pra o Celpe-Bras... preparando eles pra  
 529 esse exame claro que éh:: nós queremos também ajudá-los né? nosso maior intuito é ajudá-  
 530 los a aprender né? o idioma a língua portuguesa... mas o Celpe-Bras é uma das coisas que  
 531 é mais... que são mais preocupantes assim pra eles e acabam passando essa preocupação  
 532 pra gente

533 Pq éh... tu sofre alguma cobrança pra trabalhar de acordo com as orientações do Celpe-Bras?

534 P04 éh... e::les eles desde o primeiro momento né? como eu falei... foram até pra reunião do::  
 535 PEC-G pra também falar dessa questão de seguir um livro de quererem ser mais preparados  
 536 pra o Celpe-Bras... mas... mas assim nós sempre conversamos né? até... éh:: estamos nos  
 537 organizando pra tentar abrir um grupo de estudos... uma maneira que a gente possa  
 538 estar todas juntas né? as professoras e e a coordenadora pra sabermos como como lidar  
 539 como melhorar nossas aulas né? como ver essa questão do Celpe-Bras... como inclui-lo  
 540 né? nas aulas... mas a gente sofre muita pressão assim principalmente deles... de:: hoje eu  
 541 trouxe atividade... já trouxe um vídeo... hm:: pedi pra pra assistir né? primeiro... aí eles “o  
 542 que é que isso tem a ver? isso vai cair no Celpe-Bras? você tá dando isso por quê? então  
 543 eles perguntam muito... o tempo todo se... se tem algo a ver com o Celpe-Bras

544 Pq entendi... e:: e tu assim como professora tu costuma dar alguma orientação pra eles sobre o  
 545 Celpe-Bras... no geral assim?

546 P04 sim... éh:: eu gosto de falar eles sempre perguntam então::o a gente sempre tem que falar  
 547 sobre o exame... a duração... como deve proceder... o que é que na maioria das vezes cai...  
 548 éh:: quais são as dicas que a gente pode dar de coisas que eles podem... éh pesquisar estudar  
 549 mais... então...

550 Pq e o que é que você diz pra eles assim?

551 P04 bem éh... eles perguntam né? eu falo... sobre o exame... quais são as características do  
 552 exame... éh::... quais são os gêneros textuais... mais... que mais caem quais são os  
 553 assuntos... eu até brinco com eles que o café sempre cai ((risos)) sempre tem um assunto  
 554 relacionado a café em muitos Celpes... aí eu falo muito de café... éh:: tecnologia... que é  
 555 algo que sem/eu digo pra eles... olhe uma coisa que vocês têm que apostar é em tecnologia...  
 556 meio ambie::nte... então a gente sempre tenta assim... éh::... como que acertar... ver o que  
 557 é que a gente pode ajudar a esses alunos pra que eles possam fazer bons textos... às vezes  
 558 eles vão lá no XXX<sup>112</sup> pedir alguma dica pedir pra corrigir então a gente tá aberto assim a  
 559 eles a gente participa também de grupo em Whatsapp com eles já pra:: eles poderem  
 560 fala/escrever né? falar mais em português... então a gente tenta assim... éh... não sei é a  
 561 melhor maneira que nós podemos ajudá-los  
 562 Pq então é isso Karla a gente vai terminar a entrevista agora certo? obrigada

---

<sup>112</sup> Diz o nome do curso de PLE da universidade.

APÊNDICE G – Transcrição da entrevista com a aluna Claire

- 1 Pq boa tarde
- 2 A1 boa tarde
- 3 Pq ((risos)) queria que tu comesasse a falar um pouquinho sobre você... quantos anos você tem
- 4 de onde você vem
- 5 A1 ok... eu posso dizer meu nome? meu nome Claire... tenho dezenove anos... eu sou do
- 6 Congo.... que é um país da África sabe? ahn... eu estou aqui... estudando a língua portuguesa
- 7 e depois... vou.... fazer medicina aqui... na UFXX
- 8 Pq na UFXX mesmo?
- 9 A1 ahã
- 10 Pq e... éh... você é do Congo... Brazaville ou da República?
- 11 A1 não... República
- 12 Pq da República né?
- 13 A1 ahã
- 14 Pq Kinshasa
- 15 A1 sim
- 16 Pq e... você fala quantas línguas? que línguas você fala Claire?
- 17 A1 ahn... eu falo... duas línguas... ahn.... inglês e francês... e estou aprendendo português
- 18 agora... falo também um dialeto... do meu... país
- 19 Pq qual é... o dialeto?
- 20 A1 lingala
- 21 Pq lingala?
- 22 A1 isso
- 23 Pq você fala outros dialetos além do lingala?
- 24 A1 não... só lingala
- 25 Pq só o lingala né? e... de onde é que surgiu esse interesse de estudar aqui no Brasil?
- 26 A1 ahn... (tsc) eu tenho uma tia... que... que estudava aqui... ahn... ela está em Fortaleza... e ela
- 27 me falou do Brasil... ela disse que é um país muito bom pra estudar... então eu quis estudar
- 28 aqui também
- 29 Pq ela veio pelo PEC-G também?
- 30 A1 sim... faz mu::ito tempo
- 31 Pq e ela faz o que agora lá em Fortaleza?

- 32 A1 ela... é... médica
- 33 Pq é médica?
- 34 A1 ahã
- 35 Pq aí no caso vocês duas da família estudam aqui no Brasil ou tem mais gente?
- 36 A1 sim... só nós duas
- 37 Pq e de onde é que surgiu o interesse de ser médica também?
- 38 A1 ahn... não sei... desde quando eu era pequena eu queria ser só médica
- 39 Pq sempre cuidou das pessoas
- 40 A1 sim sim ((risos))
- 41 Pq e... como é que você ficou sabendo especificamente do PEC-G?
- 42 A1 ahn... minha tia também... me falou do PEC-G... então... meu pai... fez algumas pesquisas
- 43 sobre o PEC-G... só isso
- 44 Pq vocês foram pedir informação na embaixada?
- 45 A1 sim... embaixada... no meu país
- 46 Pq e... tem outros... você tem irmãos? esqueci de perguntar isso
- 47 A1 sim... eu tenho um irmão... que está na Inglaterra
- 48 Pq estudando o quê lá?
- 49 A1 ele já terminou... agora ele está trabalhando
- 50 Pq mas só são vocês dois na família?
- 51 A1 sim
- 52 Pq e... Claire.. co/você lembra como foi seu primeiro contato com a língua portuguesa?
- 53 A1 a::hn... sim... eu... eu tive curso de português no meu país... só um pouco e não... a primeira
- 54 vez no meu país... o meu professor de português... ele era da Angola
- 55 Pq mhm
- 56 A1ahã... mas eu não falava português... só aprendendo as coisas muito pequenas... bom dia...
- 57 boa tarde
- 58 Pq mas era na escola... ou em um curso separado assim?
- 59 A1 um curso separado
- 60 Pq por que você quis... fazer?
- 61 A1 sim... porque eu sabia que eu queria vir aqui no Brasil... então... queria estudar só: um
- 62 pouquinho antes de vir aqui
- 63 Pq e quando foi... foi ano passado?
- 64 A1 sim... ano passado até... janeiro... deste ano
- 65 Pq aí você passou quanto tempo mais ou menos nesse nesse... nesse curso?

- 66 A1 só dois meses
- 67 Pq ah... foi rapidinho
- 68 A1 sim
- 69 Pq e... você acha que ajudou alguma coisa? você acha que é diferente... português de angola?
- 70 A1 ahn... não tem muitas diferenças mas... não sei... a pronúncia a pronúnciação é diferente...
- 71 e... é... só isso... mas ajudou
- 72 Pq e... como foi esse primeiro contato assim... você... como é que você se sentiu em relação à
- 73 língua?
- 74 A1 gostei muito... gostei muito... ahn... parece um pouco com o francês mas tem muitas
- 75 diferenças também... então queria aprender uma outra língua
- 76 Pq o primeiro contato foi positivo?
- 77 A1 ahã
- 78 Pq e... você achou assim... algum momento... a língua portuguesa difícil de aprender? hoje em
- 79 dia com o que você já sabe você acha difícil?
- 80 A1 acho que não é difícil mas é complicado... tem muitas regras... e... um pouco difícil... a
- 81 pronúnciação... e... os verbos também... tem muito muito muito muitos verbos então
- 82 ((risos)) é bastante complicado mas... gosto
- 83 Pq e... éh... como é que você vê o papel da língua portuguesa no mundo hoje assim?
- 84 A1 ahn... eu acho que... nesse mundo não tem muitos muitos países que falam português... ahn...
- 85 tem aqui no na América do Sul tem só o Brasil... alguns países na África... Europa também...
- 86 mas acho que é muito importante de conhecer muitas línguas
- 87 Pq por quê?
- 88 A1 acho que quando você fala muitas línguas... você tem... um conhecimento muito grande
- 89 sobre o mundo
- 90 Pq você acha que quanto mais línguas mais você...
- 91 A1 sim... isso mesmo
- 92 Pq aumenta o conhecimento... é isso?
- 93 A1 ahã
- 94 Pq e antes de você vir pra cá Claire éh... o que é que você... esperava de um... o que você espera
- 95 de um curso de pro PEC-G... de português?
- 96 A1 o que eu espero?... ahn... eu... espero... antes de vir aqui meu pai me disse que
- 97 normalmente... quando você aprende uma língua... você não deve... ahn... esperar que um
- 98 professor te ensina tudo tudo tudo... você tem que praticar praticar praticar com outras
- 99 pessoas também... então... eu estava me dizendo que meus professores vão me aprender as

- 100 coisas essenciais... básicas... e eu vou... praticar pra aprender mais... assistir filmes... escutar  
 101 música
- 102 Pq então... você espera que num curso... os professores deem as coisas essenciais assim?
- 103 A1 ahã
- 104 Pq mas... você tem feito isso... éh... praticar?
- 105 A1 sim... eu... assisto muitos filmes... e escuto... a música brasileira... e também eu falo muito  
 106 com brasileiros também... eu aprendi muito com isso
- 107 Pq e... (tsc) que é que você está achando... das aulas de português no curso que você tá tendo  
 108 agora?
- 109 A1 estou gostando... acho que está ajudando muito... ahn... as professoras ensinam muito bem...  
 110 então... eu estou aprendendo pouco a pouco... muito muito bom
- 111 Pq e... como são as aulas geralmente assim? o que que as professoras enfocam... que que elas  
 112 abordam no curso?
- 113 A1 ahn... agora é diferente porque agora estamos fazendo... os cursos pra se preparar... pra...  
 114 prova... mas antes no início... estava... nós estávamos... apren/nós estávamos aprendendo...  
 115 ahn... as coisas básicas... ahn... saudação saudações... ahn... verbos... mas agora... quando  
 116 nós entramos na sala... nós devemos escrever textos
- 117 Pq toda aula... tem que escrever textos é?
- 118 A1 sim... agora sim
- 119 Pq e... que tipo de textos vocês escrevem?
- 120 A1 ahn... e-mails... cartas... textos argumentativos... ahn... artigos de opinião... é isso
- 121 Pq baseados na prova do Celpe-Bras é isso?
- 122 A1 sim
- 123 Pq e... como você... e o que que você acha desse tipo de... de aula assim... com muita produção  
 124 de texto?
- 125 A1 éh... eu acho que... é muito bom... estou aprendendo muito... porque são essas coisas que  
 126 vão cair no Celpe-Bras... então tem que aprender as coisas assim... ahn... eu já aprendi essas  
 127 coisas na escola... mas agora estão fazendo a mesma coisa em português então... é diferente
- 128 Pq você acha parecido o ensino que você está tendo com o ensino de línguas que você teve na  
 129 escola?
- 130 A1 é... sim... mesma coisa... mesma mesma estrutura... tudo
- 131 Pq você aprendia que língua na escola?
- 132 A1 ahn... eu estudei numa escola americana... então... eu aprendi tudo em inglês
- 133 Pq e o francês? você disse que falava francês também

- 134 A1 ahã... ahn... falo francês porque eu morava num país... que fala só francês... então... eu  
 135 devia... falar as duas línguas... na escola inglês... em casa inglês... e fora da casa e da escola  
 136 francês francês francês
- 137 Pq ah... então quer dizer que na sua casa você também fala inglês é isso?
- 138 A1 ahã
- 139 Pq ah... e francês... foi com amigos... essas coisas?
- 140 A1 ahã... amigos... outras pessoas da família... isso
- 141 Pq e o lingala?
- 142 A1 hã?
- 143 Pq e o lingala?
- 144 A1 lingala?
- 145 Pq como você aprendeu?
- 146 A1 ahn... na rua... porque quando... não sei... não aprendi com um curso não... mas... ahn...  
 147 talvez uma pessoa pode te falar em Lingala você vai... aprender também falar também... eu...  
 148 é fácil... uma língua muito fácil
- 149 Pq é? ((risos)) depois você me explica um pouquinho
- 150 A1 tá bom ((risos))
- 151 Pq éh... Claire... você falou aí que... você está tendo contato... com a prova do Celpe-Bras  
 152 agora... mais intensamente não é?
- 153 A1 sim
- 154 Pq e... pelo que você viu assim... éh... que que você sabe... que é que você pode me falar sobre  
 155 a prova do Celpe-Bras?
- 156 A1 então... a prova Celpe-Bras... é uma prova... que... ahn... prova que você fala português...  
 157 que você... conhece muito sobre a língua... então tem... a parte escrita e... oral... oral... nós  
 158 devemos... ahn... explicar... um uma imagem... e falar... mais... ahn... falar... e escrita...  
 159 vamos escrever... quatro?... eu acho quatro textos
- 160 Pq você... sabe de mais alguma coisa sobre o Celpe-Bras assim? sobre as características
- 161 A1 ahn... sim... as professoras nos explicam... as as algumas coisas sobre como.... ahn... eles  
 162 corrigem... a prova e também... as coisas que nós devemos fazer pra conseguir... ahn
- 163 Pq e... o que é que elas dizem pra vocês? como é que eles corrigem? como é que elas dizem?
- 164 A1 ok... ahn... a parte oral... elas dizem que nós devemos falar bastante... não muito muito muito  
 165 mas... bastante... porque se você fala pouco eles não vão conseguir... ahn... te... analisar...  
 166 corretamente corretamente e... escrita... ahn... agora nós estamos fazendo muitos textos

- 167       então... nós devemos escrever um texto muito claro e... um texto que é fácil de entender...  
168       (incompreensível) também o texto... as coisas assim
- 169   Pq são essas orientações?
- 170   A1 ahã
- 171   Pq e... você pessoalmente... você acha que o Celpe-Bras... é um bom exame?
- 172   A1 acho que sim... acho que é um bom exame porque... ahn... (tsc) é um... exame que... pode  
173       pode mostrar uma pessoa que alguém tem conhecimento sobre a língua portuguesa... e...  
174       isso... porque você tem que falar mas também escrever... as coisas assim
- 175   Pq oh Claire... você já teve alguma experiência com outras provas de língua assim... do inglês  
176       ou do francês?
- 177   A1 francês... porque... na minha escola nós... tivemos... aula de francês então... ahn mas... não  
178       só as provas assim tipo... falar... e escrever textos... não... as coisas muito... básicas
- 179   Pq e era na escola mesmo?
- 180   A1 ahã... na escola
- 181   Pq ou foi o delf?
- 182   A1 não... na escola
- 183   Pq na escola mesmo né?
- 184   A1 ahã
- 185   Pq e... você acha assim que... pra fazer o Celpe-Bras... éh... a pessoa precisa de uma preparação  
186       específica pro Celpe-Bras?
- 187   A1 específica? não... acho que só praticar praticar... e treinar e treinar... por exemplo... pra fazer  
188       a parte oral... você só tem que saber como falar... éh com facilidade... então... parte oral é só  
189       praticar... saber como falar em português... como conversar porque você deve conversar  
190       também com a pessoa que tá te... ahn
- 191   Pq perto de você
- 192   A1 é... perto de você... a parte escrita... ahn... sim... temos que... saber os tipos de textos.... como  
193       fazer um texto... só isso
- 194   Pq e... você... Claire? como é que você tem se preparado pro Celpe-Bras?
- 195   A1 eu?
- 196   Pq sim
- 197   A1 ahn... quando eu estou em casa... com minhas amigas nós fazemos... nós fazemos... os textos  
198       pra comparar éh.... algumas vezes nós assistimos vídeos sobre... qualquer coisa do Brasil...  
199       e nós devemos conversar sobre coisas... fazer debates debates... só isso
- 200   Pq você mora com quantas pessoas no seu apartamento?

- 201 A1 três... eu e duas amigas
- 202 Pq as duas são daqui da turma também?
- 203 A1 sim
- 204 Pq e aí vocês praticam em casa?
- 205 A1 nós não falamos em português em casa porque éh... nós já tentamos mas não é fácil ((risos))
- 206 Pq ((risos))
- 207 A1 não é fácil... mas algumas vezes nós fazemos... nós fazemos... trabalhos ahh... juntas e isso
- 208 Pq e... você disse que recebeu algumas orientações gerais das professoras sobre a prova certo?
- 209 você recebeu... mais orientações assim de... de mais alguém? de outras pessoas lhe falaram
- 210 como é o Celpe-Bras?
- 211 A1 ahh... só... ah eu falo com... ahh... as pessoas do ano passado.... um ano antes... os antigos
- 212 Pq ahã
- 213 A1 então... às vezes... eles me falam... “o Celpe-Bras é assim num sei o quê”... as pessoas que
- 214 passaram...
- 215 Pq ahã
- 216 A1 é isso mesmo
- 217 Pq e... como é que você se comunica com eles assim?
- 218 A1 ahh... redes sociais... e também... tem/XXX é um bairro que tem muitos africanos... muitos
- 219 antigos... então algumas vezes eles vêm na nossa casa... nós vamos pra pras casas deles
- 220 Pq oh Claire... antes de você vir aqui pro Brasil... éh... você... quando você se inscreveu no
- 221 PEC-G você já sabia que teria que fazer o Celpe-Bras?
- 222 A1 sim
- 223 Pq e você já sabia como era... ou você só ficou sabendo aqui quando chegou?
- 224 A1 ahh... só fiquei sabendo aqui... no meu país eu sabia que... eu vou ter que fazer uma prova...
- 225 que se chama Celpe-Bras... mas não sabia que se tem oral... ahh escrita... não sabia
- 226 Pq você também não conversou com ninguém... mais antigo assim... perguntando antes de vir
- 227 pra cá... sobre a prova?
- 228 A1 ahh... eu falei com... uma pessoa... que passou a prova... mas não perguntei sobre a prova
- 229 Pq só quando chegou aqui mesmo?
- 230 A1 ahã... eu perguntei mais sobre o Brasil... o país... como é
- 231 Pq e... você disse que se comunica com outros... alunos né... do PEC-G... então... você sabe
- 232 mais ou menos assim como é que é o curso de português pro PEC-G... em outras
- 233 universidades?

- 234 A1 ahn... não... eu só sei que no Rio de Janeiro... tem só dois professores... mas eles estudam  
235 muito... é de manhã até... tarde... só isso... mas não sei como passa... ahn os cursos  
236 Pq lá no Rio são os dois turnos a aula de português é isso?  
237 A1 ahã  
238 Pq ahn... e... é você falou aí do... que se comunica e tal... éh.... durante as outras entrevistas...  
239 que eu fiz... éh... surgiu... algumas pessoas comentaram... sobre a questão de uma reunião...  
240 do PEC-G que houve no início do ano... você estava nessa reunião?  
241 A1 sim... era do PEC-G... com as eleições?  
242 Pq sim... que... falaram um pouquinho sobre essa questão do ensino de português  
243 A1 ah  
244 Pq pro PEC-G  
245 A1 ahã  
246 Pq você lembra mais ou menos o que foi falado... nessa reunião?  
247 A1 ahn... não fui  
248 Pq ah... você não foi?  
249 A1 não fui  
250 Pq mas você ficou sabendo de alguma coisa que aconteceu... nessa reunião?  
251 A1 não  
252 Pq também não?  
253 A1 eu só fui numa reunião... ahn... foi só... os africanos ahn... do PEC-G... e nós devíamos ahn...  
254 votar um novo presidente... só isso  
255 Pq foram coisas mais... da organização né?  
256 A1 sim... isso  
257 Pq existe uma organização aqui do PEC-G né?  
258 A1 ahã  
259 Pq e... faz muito tempo que existe essa organização?  
260 A1 ahn... sim.. faz tempo... porque... eu... sei... eu conheço... o presidente atual... conheço o  
261 antigo presidente... presidente antes dele  
262 Pq e... pra fechar... a nossa entrevista... éh... qual é a importância... que o Celpe-Bras tem pra  
263 você... nesse momento da sua vida agora?  
264 A1 ahn... você pode ref/reformular?  
265 Pq éh... qual é o papel... do Celpe-Bras... na sua vida assim?  
266 A1 ahn... o Celpe-Bras... na minha vida... ahn... agora tem um papel muito grande na minha  
267 vida porque... éh... é a única coisa que pode... (tsc) ahn... se eu passo a prova se eu passo a

- 268 prova eu passo a prova... eu sei que vou fazer medicina aqui... então eu sou... eu estou...  
269 estudando muito muito muito pra passar... e isso.... então.... esses dias eu só penso ((risos))  
270 sobre Celpe-Bras Celpe-Bras Celpe-Bras  
271 Pq então ocupa muito do seu tempo o Celpe-Bras?  
272 A1 sim  
273 Pq certo... quer acrescentar mais alguma coisa?  
274 A1 ahn... não.. só isso  
275 Pq obrigada pela entrevista  
276 A1 de nada

## APÊNDICE H – Transcrição da entrevista com a aluna Melissa

- 1 Pq boa tarde Melissa
- 2 A3 boa tarde
- 3 Pq queria que você se apresentasse um pouquinho primeiro
- 4 A3 meu nome é Melissa... tenho dezenove anos... faz seis meses que estou aqui no Brasil... ah...
- 5 tenho um irmão e três irmãs... eu falo muito bem francês... um pouco inglês e português... tá
- 6 melhorando
- 7 Pq de onde você é Melissa?
- 8 A3 do Gabão
- 9 Pq do Gabão né?
- 10 A3 sim
- 11 Pq qual a língua oficial lá?
- 12 A3 francês
- 13 Pq francês né?
- 14 A3 sim
- 15 Pq você fala francês... inglês...
- 16 A3 agora português mais ou menos
- 17 Pq e português né? e... dialetos assim você fala algum?
- 18 A3 sim... um
- 19 Pq qual?
- 20 A3 intebi
- 21 Pq como?
- 22 A3 intebi
- 23 Pq intebi?
- 24 A3 sim
- 25 Pq você fala em casa essa língua é?
- 26 A3 não ((risos))
- 27 Pq não?
- 28 A3 eu não posso falar mas eu entendo tudo
- 29 Pq mas as pessoas costumam usar no seu país o dialeto?
- 30 A3 sim

- 31 Pq e... de onde... você tá aqui fazendo curso de português mas você pretende fazer que curso  
 32 depois?  
 33 A3 Medicina  
 34 Pq Medicina  
 35 A3 especificamente neurocirurgia  
 36 Pq mhm... nossa:: neurocirurgiã futura ((risos)) vai ser aqui mesmo na XXX<sup>113</sup>?  
 37 A3 não... Tocantins  
 38 Pq aonde?  
 39 A3 Tocantins  
 40 Pq Tocantins né?  
 41 A3 sim  
 42 Pq na federal de lá?  
 43 A3 sim  
 44 Pq e... de onde é que veio esse desejo de estudar aqui no Brasil?  
 45 A3 bom... primeiramente eu queria éh.... estudar na França mas... lá não poderia fazer Medicina  
 46 então o Brasil foi o... sozinho o país que me aceitou em medicina então... eu vim aqui  
 47 Pq e por que você queria fazer lá na França?  
 48 A3 porque falar francês lá seria mais fácil pra mim  
 49 Pq tem alguém da sua família...  
 50 A3 sim  
 51 Pq algum irmão que estuda fora também?  
 52 A3 sim... minha pri/prima... meu primo também... e... eu tenho família em outros cantos do  
 53 mundo  
 54 Pq irmãos?  
 55 A3 sim... não  
 56 Pq você é a mais velha?  
 57 A3 ah... antes da última  
 58 Pq ah... certo... e... aí você pensou.... você tentou pra França... tentou pra outros países?  
 59 A3 sim... Cuba também... Marrocos... Cuba e Marrocos  
 60 Pq e... mas você não foi aceita nesses países?  
 61 A3 fui aceita mas nu/numa outra área... não queria  
 62 Pq você...

---

<sup>113</sup> Nome da universidade.

- 63 A3 queria só fazer Medicina ou nada
- 64 Pq aí você tentou aqui... no Brasil... e conseguiu né?
- 65 A3 sim
- 66 Pq de primeira... foi de primeira tentativa?
- 67 A3 sim
- 68 Pq e... como é que você ficou sabendo do PEC-G?
- 69 A3 eu nunca... eu nunca ouvia falar antes de vir o... a... mas essa menina me ligou pra me dizer
- 70 que eu estou aceita aqui no Brasil... eu nunca ouvi falar desse programa
- 71 Pq e quem foi que lhe inscreveu no programa?
- 72 A3 foi uma bolsa no site de uma agência de meu país... eu postulo par/par/pela bolsa e fui
- 73 aceita... só isso... e depois a menina nos fala/nos falou sobre o programa... sobre a língua...
- 74 sobre tudo
- 75 Pq essa menina era da agência ou da embaixada?
- 76 A3 o que é embaixada?
- 77 Pq é::: a representação do Brasil no seu país
- 78 A3 não... a agência
- 79 Pq foi a agência
- 80 A3 sim
- 81 Pq então foram na escola oferecer bolsa é isso?
- 82 A3 uma agência... tipo:: o governo do país
- 83 Pq mhm
- 84 A3 que ofri/ofereceu as bolsas
- 85 Pq aí você se interessou...
- 86 A3 sim
- 87 Pq e foi atrás...
- 88 A3 ((faz sinal afirmativo com a cabeça))
- 89 Pq certo... e... quando você soube do PEC-G... você sabia que ia ter que vir aqui estudar
- 90 português?
- 91 A3 sim... mas não sabia que teria uma/um exame depois... alguns meses de língua... não sabia
- 92 Pq só soube quando chegou aqui?
- 93 A3 antes... um pouco antes de chegar aqui
- 94 Pq então você não sabia nada do Celpe-Bras?
- 95 A3 ((faz sinal negativo com a cabeça))
- 96 [...]

- 97 Pq éh... e... então você chegou aqui no Brasil e não sabia falar nada de português
- 98 A3 nada... só bom dia... boa noite... boa tarde... só isso
- 99 Pq você teve algum contato no seu país com a língua portuguesa?
- 100 A3 aplicativos... aplicativo como MosaLíngua... Babel... isso me ajudou muito
- 101 Pq antes de vir pra cá
- 102 A3 sim
- 103 Pq e... como é que foi o seu primeiro contato com a língua portuguesa?
- 104 A3 foi muito muito difícil... graças a Deus teve uma... uma... africano... congolês... que nos
- 105 ajudou eu e meu irmã/irmão a... conhecer a base de/da língua portuguesa como os verbos...
- 106 compa/gramática... conjunção... um pouco assim
- 107 Pq quando você chegou aqui... ou lá ainda?
- 108 A3 aqui
- 109 Pq aqui
- 110 A3 sim
- 111 Pq no caso seu irmão também está aqui com você?
- 112 A3 sim
- 113 Pq ele é da turma?
- 114 A3 sim
- 115 Pq quem é?
- 116 A3 XXX<sup>114</sup>
- 117 Pq ah:::: vocês vieram juntos então
- 118 A3 sim
- 119 Pq e::: ele vai fazer o quê? o curso que ele vai fazer
- 120 A3 éh... gestão ambiental
- 121 Pq no Tocantins também?
- 122 A3 fortaleza
- 123 Pq eita vocês vão ficar longe
- 124 A3 sim
- 125 Pq ah:::: e... o... a família de vocês incentivou que vocês viessem pra cá pro Brasil juntos?
- 126 A3 não é meu irmão do mesmo pai me/me/mesma mãe não... uma filiação um pouco longe
- 127 Pq mhm... entendi... porque é de outra esposa do seu pai é isso?
- 128 A3 não

---

<sup>114</sup> Nome do irmão.

- 129 Pq não?
- 130 A3 éh... minha... meu pai e sua mãe está do mesmo... éh... não sei... cidade... da mesma cidade
- 131 Pq ah... entendi entendi... e... Melissa você considera a/a língua portuguesa difícil de aprender
- 132 então?
- 133 A3 no início sim mas agora não... porque parece um pouco... parece muito com o francês
- 134 Pq mhm
- 135 A3 tem algumas diferenças mas a base é a mesma
- 136 Pq por que foi difícil de aprender?
- 137 A3 porque no início eu não sabia nada... eu não tenho minha família aqui... então os
- 138 estu/estudos... a saudade da família misturado é um pouco difícil... porque é a primeira vez
- 139 que estudo afastada da minha família
- 140 Pq esse período de adaptação é difícil né?
- 141 A3 sim
- 142 Pq e... como é que você vê o papel da língua portuguesa no mundo hoje?
- 143 A3 não entendi a questão
- 144 Pq éh... como você vê assim a importância da língua portuguesa no mundo?
- 145 A3 ah sim... pra mim a língua portuguesa não é... pode ser importante mas tem as línguas que
- 146 podem ser antes dela como o inglês... acho também mandarim... a língua de/da Ásia... mas
- 147 ela pode ser importante
- 148 Pq por quê?
- 149 A3 porque é... é uma boa coisa de falar muitas... várias línguas... para... se uma pessoa fala
- 150 muitas línguas ela pode viajar sem dificuldade
- 151 Pq e... o quê que você... espera... ou esperava antes de chegar aqui... do/de um curso de
- 152 português pro PEC-G?
- 153 A3 eu espero que eu possa ser bom... eu... conseguir passar... conseguir passar na prova para
- 154 depois fazer minha/meu curso de medicina porque pra mim o Celpe-Bras é uma... é um
- 155 segundo passaporte... pra... não posso continuar minha graduação sem/sem o passapor/éh...
- 156 sem o Celpe-Bras... é muito importante pra mim
- 157 Pq mhm... e... o que que você tá achando agora do curso?
- 158 A3 cada dia eu aprendo ma/um pouco mais então é melhor... as professora/as professoras têm
- 159 que de nos fazer escrever cada texto... cada dia é uma boa maneira de aprender
- 160 Pq e você acha que as aulas éh... são voltadas para o Celpe-Bras?

- 161 A3 no segundo semestre sim... mas no primeiro... tem/tinha algumas professoras como  
162 professora de cultura éh... brasileira... não tem nada a ver com o Celpe-Bras... e também...  
163 não sei... só isso
- 164 Pq as demais você acha que ajudam no Celpe-Bras?
- 165 A3 sim... mas no segundo semestre ela faz também Celpe-Bras... éh... part/part/parte escrita
- 166 Pq agora né? a partir de agora
- 167 A3 sim
- 168 Pq éh... Melissa você... tem conhecimento... contato... com alunos de outras universidades do  
169 PEC-G que te dizem como é o curso de português nessas outras universidades?
- 170 A3 éh... não... só... uma gabonesa... ela vem aqui/ela está aqui desde dois anos acho... ela me  
171 disse que a língua portuguesa não é difícil... só... trabalhar trabalhar trabalhar para  
172 conseguir... e também eu sei que no/na Brasília... a gente diz que é melhor que aqui... Rio de  
173 Janeiro também e... acho que Boa Vista também é melhor porque lá os alunos já fez/fizeram  
174 uma simulação mas aqui não... e tem que fazer uma simulação porque vai permitir de se  
175 adaptar... hm... na condição de Celpe-Bras... acho que é melhor lá... se eu pudesse escolher  
176 onde ir eu escolhe/escolhia lá
- 177 Pq mas vocês não escolhem né... aonde vai ficar?
- 178 A3 eu escolhi Espírito Santo Vitória mas não sei porque estou aqui
- 179 Pq ((risos)) te mandaram pra cá
- 180 A3 sim
- 181 Pq e por que dizem que lá em Brasília é melhor?
- 182 A3 porque já fez simulação e lá não paga nada para fazer o Celpe-Bras aqui é cem/cem reais...  
183 é caro
- 184 Pq ah... entendi
- 185 A3 para as pessoas que estão longe de/da família é muito caro
- 186 Pq éh... Melissa o quê que você conhece assim do Celpe-Bras?
- 187 A3 só que... três horas... quatro tarefas... e... tem também uma parte oral... sobre um assunto...  
188 e... cada tarefa tem um tipo de texto a escrever... só isso
- 189 Pq éh... e sobre o que o exame avalia assim você sabe o quê que é avaliado no Celpe-Bras?
- 190 A3 não... não
- 191 Pq não? como é que eles corrigem...
- 192 A3 não sei... só que... nós temos que ter duas pon/dois pontos para conseguir passar... não sei  
193 como eles corrigem
- 194 Pq e... você acha que o Celpe-Bras assim ele é um bom exame?

- 195 A3 mais ou menos... não TÃO exame mas é um exame  
 196 Pq por que não não muito?
- 197 A3 porque não são mui/várias coisas... só o português... não podemos considerar isso como um  
 198 exame... mas é um... podemos dizer
- 199 Pq você acha que... avalia bem a língua portuguesa a prova?
- 200 A3 acho que uma pessoa que não consegue passar no Celpe-Bras não significa que a pessoa  
 201 não fala português... é um exame... muitas coisas podem acontecer... não sabe/uma pessoa  
 202 pode ser bom em português mas não passar na... não conseguir passar na prova... isso não  
 203 significa que ela não pode... tem africanos que falam muito bem português mas eles não  
 204 conseguem passar na prova do Celpe-Bras... o africano que me ajudou quando eu cheguei  
 205 aqui ele não conseguiu passar mas ele fala o português muito bem... muito bem... e fala e  
 206 escreve muito bem
- 207 Pq mhm... éh... e... você acha que... é necessário assim uma/alguma preparação específica pro  
 208 Celpe-Bras?
- 209 A3 sim... porque o tempo é pequeno só seis meses para aprender uma língua é muito pouco... é  
 210 pouco demais... a/não podemos saber tudo ou quase tudo... as bases as coisas importantes  
 211 so/sobre uma língua somente em seis meses... é muito pouco... podemos começar no/no país  
 212 de nós e... e vir aqui... com uma pequena base no português mas vir aqui sem nada como  
 213 meu caso é muito difícil
- 214 Pq mhm... e como é que você vem se preparando assim pro Celpe-Bras?
- 215 A3 como?
- 216 Pq como você está se preparando pro Celpe-Bras?
- 217 A3 ((clique)) eu trabalho muito muito éh... guardo minha cabeça que meu/meus pais gastam  
 218 muito dinheiro por/para que eu... para/porque eu deveria ser aqui... eu não posso... brincar...  
 219 jogar... não... eu trabalho muito muito... porque... éh... posso dizer que estou a esperança de  
 220 minha família... tem irmãos eles são... tentam... são também graduação mas... eu sou sozinha  
 221 que vai fazer a Medicina então me/sobretudo meu pai ele... mui/quer que eu faça muito muito  
 222 muito isso... muito
- 223 Pq e... como é que você tem trabalhado assim se preparado... como é que você estuda pro Celpe-  
 224 Bras?
- 225 A3 eu estudo... ah... escuto vídeo... o vídeo... áudio também... e eu escrevo texto como se... com  
 226 o tempo de Celpe-Bras... não demoro muito... com o tempo do Celpe-Bras...
- 227 Pq e.... o que mais?

- 228 A3 falar com a pessoa para praticar... e... eu ler... quase... tempo... como tenho uma... quando  
 229 estou cansada de escrever eu leio para ver descobrir novas palavras... o dicionário também  
 230 me ajuda... música também me ajuda muito... e... o filme... também para descobrir... e... já  
 231 comecei a ir no cinema so/para assistir os filmes legendados... para escre/aprender várias  
 232 várias éh... palavras
- 233 Pq éh... Melissa você recebeu alguma orientação sobre o Celpe-Bras de alguém?
- 234 A3 os antigos africanos... eles dizem/dizem que o Celpe-Bras é muito difícil... tem que trabalhar  
 235 temos que trabalhar pra conseguir isso
- 236 Pq mhm
- 237 A3 que não é/as professoras dizem que não é tão difícil só trabalhar pra conseguir uma pessoa  
 238 que não trabalha não pode/posso/pode esperar conseguir na prova
- 239 Pq mhm... de mais alguém assim você recebeu alguma orientação explicando como era o Celpe  
 240 bras?
- 241 A3 as professoras explicam que quando tem que não ficar nervoso... não ficar... ficar calma  
 242 para bem entender... se nós não entender a primeira vez temos até/esperar a segunda para  
 243 anotar algumas coisas
- 244 Pq mhm éh... você... no início do ano algumas pessoas falaram que houve uma reunião... éh...  
 245 do PEC-G com as professoras... você estava nessa reunião sobre o ensino?
- 246 A3 não
- 247 Pq não né? ou chegou a ouvir falar dessa reunião?
- 248 A3 não
- 249 Pq não
- 250 A3 AH::: sim sim sim... no início... sim... mas estava atrasada... quando eu cheguei as antigas  
 251 éh... alunos que não conseguiram passar estava/estavam disputando com as professoras
- 252 Pq e você conseguiu entender mais ou menos o que eles estavam falando?
- 253 A3 sim... ele nos explicou... depois ele disse que... foi um pouco da falta das professoras que  
 254 mostrou as coisas um pouco mais tarde... eu estou com medo porque é um pouco o mesmo  
 255 caso... agora tem textos que não vimos... estou com medo demais porque não queria ir no  
 256 Celpe-Bras sem conhecer todos os tipos que podem cair na prova do Celpe-Bras
- 257 Pq mhm... os tipos de texto
- 258 A3 sim
- 259 Pq você tá falando que ainda não foram apresentados... todos
- 260 A3 sim... só hoje que a professora Karla falou da carta do leitor... só hoje... mas estamos a dois  
 261 meses da prova... tem que... fazer um pouco mais rápido... e... tem textos que nós escrevemos

- 262       que as professoras não entregam... mas como nós vamos saber que tem que melhorar essa  
263       parte essa parte se não vemos nossos erros... é um pouco difícil
- 264   Pq e... Melissa... qual a importância do Celpe-Bras na sua vida hoje?
- 265   A3 o Celpe-Bras vai me permitir de continuar meu curso de português... como eu disse antes é  
266       um segundo como se éh... um segundo passaporte... sem isso não posso ficar... vou ficar aqui  
267       para fazer o quê? é como se eu perdeu tudo de minha vida... sem o Celpe-Bras eu perdi  
268       tudo... porque os meus pais gastam muito dinheiro para vir aqui e ele/eles têm confiança em  
269       mim... não posso... fazer isso... eu tenho que conseguir passar
- 270   Pq e quer acrescentar mais alguma coisa?
- 271   A3 não
- 272   Pq tá certo... obrigada pela entrevista viu?
- 273   A3 de nada

## APÊNDICE I – Transcrição da entrevista com o aluno Jones

- 1 Pq boa tarde Jones
- 2 A2 boa tarde professora
- 3 Pq professora não... Cynthia ((risos))
- 4 A2 Cynthia ((risos))
- 5 Pq queria que você falasse um pouquinho sobre você... qual é a sua idade... de onde você vem
- 6 A2 éh... sou Jones... sou haitiano... tenho vinte e um anos... mhm... posso falar também...
- 7 Pq o que você quiser...
- 8 A2 eu sou muito legal...
- 9 Pq você veio... do Haiti?
- 10 A2 sim... eu venho do Haiti
- 11 Pq de que cidade lá do Haiti?
- 12 A2 (incompreensível)
- 13 Pq não é a capital?
- 14 A2 não é... mas... é pertinho da capital... muito pertinho... acho que... um quilômetro dois
- 15 quilômetros... pertinho... e....
- 16 Pq que línguas você fala?
- 17 A2 a gente fala francês e crioulo... o crioulo não é o crioulo do Cabo Verde como crioulo do...
- 18 Guiné-Bissau.... é crioulo do Haiti é como... éh... só Haiti que fala esse crioulo... também
- 19 tem crioulo lá... na Martinica... Guadalupe... mas... eu posso entender... mas não é a mesma
- 20 língua
- 21 Pq entendi... aí vocês aprendem na escola as duas línguas?
- 22 A2 não... só o francês que a gente aprende na escola... mas éh... o crioulo é é a língua materna...
- 23 todo mundo fala crioulo
- 24 Pq em casa... vocês falam crioulo
- 25 A2 sim... mas... o francês você tem de ir pra escola pra falar
- 26 Pq hm.... e é muito diferente... o crioulo do francês?
- 27 A2 não... é que o crioulo vem do francês... é como... você sabe que... lá na no período da
- 28 colonização... os escravos africanos vinham de... países diferentes... e falavam muitos
- 29 dialetos então chegaram no Haiti... eles não podiam não podiam conversar entre eles...
- 30 então eles tinham que... escutar e:: entender o que o branco tá falando e tentar de falar como
- 31 o branco... e assim virou uma língua

- 32 Pq ah... então é muito antigo né... o crioulo lá?
- 33 A2 sim... é muito antigo e... eles ele ele ela foi criada pela... pelos escravos
- 34 Pq hm... e o Haiti foi o primeiro país né... a abolir a escravidão né?
- 35 A2 sim... primeiro país... é um orgulho pra mim.... lá em mil oito ((risos))
- 36 Pq ((risos))
- 37 A2 mil oitocentos quatro
- 38 Pq ah... tem que lembrar dessa data ((risos))
- 39 A2 sim ((risos)) é que é... nosso...
- 40 Pq ((risos))
- 41 A2 orgulho
- 42 Pq sim... éh... Jones... você tá aqui no Brasil porque você quer fazer que curso depois?
- 43 A2 eu... quero fazer... engenharia civil
- 44 Pq engenharia civil? aqui mesmo?
- 45 A2 não... no XXX<sup>115</sup>... e eu gosto muito... da engenharia civil... e... eu... gosto de matemática
- 46 Pq é?
- 47 A2 sim... matemática e... eu quero estudar... e eu vou estudar construção... também eu também...
- 48 tenho... éh... um grande sonho para fazer construção para os pobres lá no país... e... outras
- 49 coisas
- 50 Pq legal... você sempre quis ser engenheiro civil então?
- 51 A2 sim... sim
- 52 Pq e... você já sabia que ia pra XXX<sup>116</sup>?
- 53 A2 como... quando eu fiz a inscrição?
- 54 Pq sim
- 55 A2 não... é que... você escolhe a... duas cidades e depois... é só escolher uma cidade pra você
- 56 ((risos)) assim
- 57 Pq você fez algum curso lá de engenharia no Haiti ou é a... vai ser sua primeira graduação aqui?
- 58 A2 minha primeira graduação
- 59 Pq a primeira né?
- 60 A2 é
- 61 Pq e... como é... de onde é que surgiu esse interesse de vir estudar aqui no Brasil?
- 62 A2 éh... vem de um... eu tenho o meu primo que já tá chegando aqui... e... se ele ele... ele veio
- 63 aqui... em dois mil onze... e assim... em dois mil quinze quando tinha inscrição para os

---

<sup>115</sup> Nome da universidade.

<sup>116</sup> Idem.

- 64 candidatos... e assim ele... ele me perguntou o que eu estava... está está fazendo lá no país...
- 65 eu disse nada porque... eu... não tinha... possibilidade de ir pra universidade assim ele que
- 66 eu sei quê num sei quê você tem boas notas... então você podia a fazer a inscrição...
- 67 Pq hmhm
- 68 A2 e assim meu meus pais concordou... concordaram e... eu... eu tô aqui agora
- 69 Pq no caso foi um primo que já estudava aqui no Brasil?
- 70 A2 sim
- 71 Pq ele já era aluno do PEC-G?
- 72 A2 sim
- 73 Pq aí ele explicou a você como é
- 74 A2 sim... como era e assim... eu gosto muito da ideia e... ahn... tenho aqui a oportunidade
- 75 Pq então você só tentou vir aqui pro Brasil né... não tentou ir pra outros países também?
- 76 A2 sim... eu tento ir pra... México... mas eu fui eu fui eliminado... e também fui lá na República
- 77 Dominicana a tentar estudar e... depois... eu vim pra o Brasil
- 78 Pq e deu certo na primeira tentativa de você entrar no PEC-G?
- 79 A2 sim
- 80 Pq tentou e conseguiu?
- 81 A2 sim
- 82 Pq e... Jones... quando é que foi o seu primeiro contato com a língua portuguesa?
- 83 A2 éh... como... de cara a cara? lá no país... éh... na embaixada... na embaixada... lá no país lá
- 84 realmente é aqui... aqui na cidade... e eu não tinha nen/nen/nenhuma ideia da língua
- 85 Pq você nem no seu país você... nunca ouviu?
- 86 A2 não... só que eu... eu... estou seguindo os jogadores de futebol brasileiros... então talvez às
- 87 vezes eles falam em português mas ((risos)) eu nem entendia
- 88 Pq de fazer curso assim ou estudar português lá você não chegou a fazer?
- 89 A2 não... não... mas tem... tem a embaixada tem um programa pra estudar mas só que... éh...
- 90 você tem que se se inscrever... rápido... que éhn... não tem... tem limites
- 91 Pq hm... tem poucas vagas e são as pessoas se inscrevem muito rápido?
- 92 A2 sim muito rápido
- 93 Pq mas você chegou a tentar alguma fez se inscrever?
- 94 A2 não... quando ia eu ia tentar... e não... não tinha mais eh... classe
- 95 Pq então você chegou aqui sem saber nada de português?
- 96 A2 sem saber nada... só QUE eu falo espanhol... então eu... quando uma pessoa tá falando
- 97 português... e também quando um espanhol tá falando português... uma pessoa que fala

- 98 português pode entender algumas palavras e assim eu entendi algumas palavras... mas não  
99 sabia nada... de português
- 100 Pq e onde é que foi que você aprendeu esse espanhol?
- 101 A2 éh lá no na República Dominicana
- 102 Pq então você morou lá?
- 103 A2 sim... eu passei um ano lá
- 104 Pq hm... você tinha quantos anos mais ou menos quando foi pra lá?
- 105 A2 eu tinha dezenove... dezenove
- 106 Pq aí você foi pra lá pra aprender espanhol ou...?
- 107 A2 não... eu fui... pra ir éh... pra ir à universidade... mas... porque meu pai morou mora lá na  
108 República Dominicana e assim... eu fui lá pra estudar mas meus papeis tinham problemas  
109 e assim eu não consegui ir a estudar e assim quando eu tava na República Dominicana foi  
110 a... éh... lá que... meu primo me falou disso... assim eu tinha que entrar no país pra fazer a  
111 inscrição... porque... eu achei que a oportunidade da República Dominicana... na República  
112 Dominicana é... é mais fraco que que a oportunidade do Brasil porque o Brasil fica éh... é  
113 um país mais grande que que a República... que a República Dominicana então...
- 114 Pq aí você preferiu tentar aqui né?
- 115 A2 sim... tentar aqui
- 116 Pq e... então você chegou aqui... do zero... sem saber nada de português... só com a base do  
117 espanhol né?
- 118 A2 sim
- 119 Pq e... você... durante esse tempo aprendendo português... você acha que a língua portuguesa é  
120 difícil de aprender?
- 121 A2 ahn... bom... pra mim não é muito difícil... mas só que... éh... quando você tá aprendendo o  
122 português... é que o brasileiro não fala muito bem como... ((risos)) quando você tá  
123 aprendendo... você sabe que uma língua se aprenda se aprenda... em... como... a língua  
124 formal formal então quando você tá aprendendo uma língua formal e uma pessoa tá falando  
125 informal... então é como que você não está aprendendo nada mas... mas eu acho que é...  
126 mais ou menos difícil... depende da pessoa
- 127 Pq você acha que... existe uma separação muito grande entre o que você aprende e o que você  
128 escuta é isso?
- 129 A2 sim sim... mas não nas... não nas revistas na televisão que fica muito diferente na televisão  
130 mas na fala com a gente... a pessoa
- 131 Pq você acha que é mais complicado?

- 132 A2 é mais... sim... é mais complicado mas... a gente vai se acostumando ((risos))
- 133 Pq e... éh... Jones como é que você vê assim o papel da língua portuguesa no mundo hoje assim?
- 134 A2 éh... eu acho que é uma boa língua... uma boa língua... e... gosto muito gosto muito e é uma
- 135 língua que que uma pessoa deve aprender deve saber... mesmo que você não está no Brasil
- 136 ou Portugal ou outros países que falam português... mas é uma língua que... que eu posso
- 137 dizer que deve ser como o *English*
- 138 Pq por quê? como assim?
- 139 A2 hm?
- 140 Pq por quê?
- 141 A2 porque... eu acho que... éh... o português é uma:: língua... como eu posso dizer?
- 142 Pq pode dizer em francês se quiser... ou crioulo
- 143 A2 uma língua... éh... que tem... muitas coisas e também muitas diversidades... e assim é bem
- 144 legal que uma pessoa fale português
- 145 Pq éh... como você acha que o português éh... pode ajudar na vida de alguém assim éh... que
- 146 benefícios o português pode trazer?
- 147 A2 éh... no país... no país?
- 148 Pq pra qualquer pessoa
- 149 A2 ah... primeiramente... quando você não tá vivendo num país que fala português mas você
- 150 fala português você tem oportunidade como... de trabalhar com... com português com
- 151 brasileiros... como lá no meu país quando você fala português você tem muitas
- 152 oportunidades como de trabalhar com éh... os soldados brasileiros... que fica lá no país... e
- 153 também na embaixada e também organizações também... internacionais e... uma pessoa
- 154 com muitas oportunidades
- 155 Pq lá no Haiti pra quem fala português?
- 156 A2 sim... mesmo em outro país como lá no no na nos Estados Unidos também na na Europa
- 157 Pq então você acha que é uma língua importante no mundo?
- 158 A2 sim... é importante é importante
- 159 Pq e... éh... Jones você tá aqui né fazendo curso de português né como aluno do PEC-G...
- 160 A2 sim
- 161 Pq éh... antes de você começar nesse curso né... o que é que você espera ou esperava de um
- 162 curso de português pro PEC-G?
- 163 A2 éh... eu esperava que do curso que que o curso ia ajudar mais mais as pessoas como...
- 164 realmente éh... nós não só estamos nos preparando para só a prova... estamos preparando
- 165 também para para fazer um curso... fazer um curso com brasileiros... então pra fazer um

- 166 curso com brasileiros tem muita exigência como muitos trabalhos então eu pense... eu eu  
167 esperava que ia ter ia ter essas coisas como... como fazer exposições e mais coisas mas o  
168 curso tá bem tá bem e não tem problema
- 169 Pq o que que você tá achando do curso agora?
- 170 A2 ahn... agora o curso tá... o curso tá bem tá bem tá melhor tá melhor porque a gente porque  
171 primeiramente quando você chega é que as professoras não falem francês não falem sua  
172 língua então você tem que fazer como um mês... dois meses... para realmente entender o  
173 que a professora tá explicando o que que a professora tá dizendo... mas depois... agora tá  
174 indo bem tem... a gente consegue de entend/consegue entender de participar de falar isso
- 175 Pq você acha que foi um pouco difícil no início
- 176 A2 sim... no início... os inícios estão sempre difíceis mas... tem coisa ainda que pode melhorar  
177 para próximo ano
- 178 Pq por exemplo?
- 179 A2 como que... ahn... as professoras deviam saber menos... do francês como... a língua porque...  
180 como tem coisa em francês ou em português que só uma pessoa que fala francês pode  
181 explicar... pode explicar... tem expressões assim... mas acho que... a explicação também  
182 como as professoras podem dizer isso é em português e dizer isso em francês... eu me  
183 lembrei que... a coorde/a coordenadora fez um curso pra nós porque tinha uma professora  
184 que foi que não não não não estava lá e assim ela faz... ela fez um curso muito bem porque  
185 ela fala francês e assim ela disse isso é em francês isso é em português e fica mais di/mais  
186 fácil pra pra pra pra gente
- 187 Pq entendi... éh.... a turma também achou mais fácil a aula
- 188 A2 sim... sim
- 189 Pq e... éh... quan/antes de você vir pra cá... pro Brasil... você já sabia que ia ter que passar por  
190 essa prova do Celpe-Bras?
- 191 A2 sim porque meu primo me falou de tudo como eu te disse... e eu sabia eu sabia... não sei  
192 que... eu posso dizer que eu fiz um erro porque eu não/tinha que começar a estudar o  
193 português lá no meu país antes de chegar aqui porque eu sei que a gente tem que fazer seu  
194 próprio esforço também e eu faltei de fazer isso
- 195 Pq você acha que ia te ajudar esse curso no seu país?
- 196 A2 sim... sim para as coisas básicas da língua
- 197 Pq e você já sabia como era... a prova do Celpe-Bras... assim?
- 198 A2 não... não... é quando eu cheguei aqui... eu me informei como era... e assim agora eu sei
- 199 Pq quem te informou como era o Celpe-Bras?

- 200 A2 éh... meu primo... e também eu fui lá no internet... e pro/e pesquisando sobre o PEC-G sobre  
 201 o/sobre o Celpe-Bras... como se faz... tudo isso... e também... éh... participar aula on-line  
 202 Pq você participou de alguma aula on-line sobre o Celpe-Bras é isso?  
 203 A2 como... éh... assistindo vídeo... vídeo... e também... curso lá no Youtube  
 204 Pq ah... entendi... curso de português  
 205 A2 sim  
 206 Pq ah... mas você só veio isso quando já estava aqui no Brasil  
 207 A2 sim... é no Brasil  
 208 Pq entendi... éh... Jones você sabe como... como funcionam os cursos de português pro PEC-G  
 209 em outras universidades aqui do Brasil? você tem esse contato... com os alunos... o que te  
 210 falam?  
 211 A2 éh... sim... sim... mas a gente não tem muito contato não... talvez às vezes a gente fala... fala  
 212 Pq e como são esses cursos que você conhece?  
 213 A2 realmente eu... não falo muito... dos cursos com eles... mas... acho que eles estão... crescendo  
 214 na língua muito... como outro dia eles me mandaram um vídeo que eles gravaram para  
 215 fazer como uma reportagem... eu acho eu achei que que é bem legal... mas eu não tenho  
 216 muito contato como o que o curso tá tá dando lá... não sei  
 217 Pq e de onde eram essas pessoas?  
 218 A2 de Brasília  
 219 Pq de Brasília... esses que mandaram o vídeo...  
 220 A2 ((faz sinal afirmativo com a cabeça)  
 221 Pq ah... entendi  
 222 A2 mas eu... escu... escutei que tem outros lugares outras cidades onde os cursos são mais...  
 223 como posso dizer isso? mais... ahn... mais bem que que que que aqui mas eu não sei... mas  
 224 eu escutei  
 225 Pq como assim... bem em que sentido?  
 226 A2 bem como eles... como eles fazem mais coisas que que nós  
 227 Pq éh.... Jones o que é que você... conhece sobre a prova do Celpe-Bras?  
 228 A2 como como se faz?  
 229 Pq as características... o que avalia  
 230 A2 ah eu não sei bem... a gente vai ter quatro textos pra fazer... vai ter nos quatro textos a gente  
 231 vai ter um vídeo de apoio... um áudio de apoio... e dois textos... e... depois a gente vai ter  
 232 uma:: uma prova oral como... a prova oral para ver sua capacidade de comunicar de

- 233 entender também... e... e só... que a prova... para fazer os quatro textos você tem só três  
 234 horas... e para a prova oral é vinte minutos mas...
- 235 Pq e... você sabe o que que o e/a prova avalia assim?
- 236 A2 éh... acho que de cinco a gente tem de fazer dois... para... prosseguir... para passar
- 237 Pq e... pelo que você sabe do/da prova... você acha que é um bom exame?
- 238 A2 sim... sim... mas só que... e... como fazer textos... você é diretor de uma empresa... não é  
 239 coisa fácil mesmo na na minha língua ((risos)) não é uma coisa fácil mas... como é para...  
 240 éh... é para... é para ver como uma pessoa... como éh... chegar a dominar a língua acho que  
 241 é é é é é uma boa forma éh que... falar uma língua não é só dizer bom dia como você está  
 242 tem que pensar... dar seu ponto de vista sobre algum assunto... é assim... acho que é uma  
 243 forma... que vai bem
- 244 Pq éh... você acha que é preciso assim alguma preparação específica para o Celpe-Bras?
- 245 A2 sim... sim... a gente porque... você vai fazer textos... é como um tipo um tipo de... de... éh...  
 246 no meu país se chama composição escrita... como você tem que saber como fazer textos  
 247 redação tudo isso... e... éh... a gente tem que se preparar então a gente tem que tem que  
 248 saber muitos vocabulários e... outras coisas aí tem que se preparar não é uma coisa que a  
 249 gente vai... vai fazer... e de repente... e vai conse/e vai passar... não... tem que se preparar...  
 250 estudar muito... porque você nem sabe o que eles vão dar... mas o problema é que a gente...  
 251 como... como como você tá estudando medicina... e que você tem um livro que tem coisas  
 252 medicina e quando você vai fazer uma prova... o que você sabe que você vai ter coisa que  
 253 tá dentro do livro mas você ((incompreensível)) porque você nem tem um livro para... para  
 254 estudar tudo isso... então você... tá estudando você tá como eu eu estou estudando TUdo  
 255 TUdo me interessa... TUdo ((risos)) vejo uma coisa na televisão... jornal... Tudo... como  
 256 eu eu não gostava de... de assistir jornal mas agora sim porque ((risos)) o Celpe-Bras pede
- 257 Pq você considera que é importante assistir jornal pra fazer o Celpe-Bras?
- 258 A2 sim... muito importante... muito importante... porque lá no jornal eles tratam assunto que  
 259 tem relação com o Celpe-Bras... tudo isso e também eles falam formal formal e... lá no  
 260 Celpe-Bras você tem que usar uma... uma língua formal... assim... acho que é muito  
 261 importante
- 262 Pq éh... então é assim que você tem se preparado para o Celpe-Bras? como é que você tá se  
 263 preparando?
- 264 A2 como eu... ah... primeiramente eu tô... eu tô seguindo as aulas... e participar... perguntar as  
 265 professoras... e... fazer as tarefas... fazer pesquisa... fazer minha própria pesquisa... e...  
 266 também estudar vocabulário... falar com uma pessoa... e... é isso

- 267 Pq e como você estuda normalmente pro Celpe-Bras?
- 268 A2 pra mim... eu estudo à noite... à noite... estudo... como eu posso dizer... hoje eu vou estudar...
- 269 carta do leitor... e assim eu colo/eu coloco no Youtube como fazer uma carta do leitor e
- 270 assim tem... muitos vídeos que lá fala sobre isso e assim eu estudo... um um vídeo... se eu
- 271 acho que não é suficiente eu escolho um outro... e é assim até que eu enten...entender éh...
- 272 o assunto
- 273 Pq éh... Jones você recebeu alguma orientação de alguém sobre o Celpe-Bras?
- 274 A2 sim
- 275 Pq de quem?
- 276 A2 do... do meu primo do... dos haitianos antes... que também fizeram a prova... e... eles me...
- 277 eles me me deram livros... também livros sobre o Celpe-Bras... assim
- 278 Pq como assim? que tipo de livros sobre o Celpe-Bras?
- 279 A2 é que eu eu eu percebi uma coisa... é que... eu tenho um haitiano que é amigo meu... ele
- 280 estudou em dois mil... dois mil e treze... e eu vi que ele tinha tinha um livro um livro do
- 281 Celpe-Bras... um livro que fala sobre todos os tipos dos gêneros textuais... e... e... questões
- 282 sobre... sobre... a imagem que você vai ter lá na prova oral... e... e neste ano ainda não não
- 283 não... não recebeu um livro como como como esse livro... e... acho não sei não sei mas eu
- 284 tenho esse livro... tenho esse livro aqui na casa também eu compartilho as ideias e
- 285 também... a gente tem... a gente tenta de... de se suportar... de ajudar... com outros
- 286 Pq você e quem?
- 287 A2 eu com XXX<sup>117</sup>... ahn...com XXX<sup>118</sup>... que são haitianos também
- 288 Pq ah... vocês os haitianos entre si tentam se ajudar no Celpe-Bras é isso?
- 289 A2 sim... e também... alguns africanos
- 290 Pq mhm... aí vocês compartilham materiais é isso?
- 291 A2 sim
- 292 Pq só daqui da XXX<sup>119</sup> ou de outros lugares também?
- 293 A2 na XXX<sup>120</sup>... na minha casa... também... na casa deles
- 294 Pq entendi... éh... Jones em algumas outras entrevistas... algumas pessoas mencionaram uma
- 295 reunião do PEC-G que houve no início do ano... sobre essa questão... e foi falado sobre o
- 296 ensino né... sobre as aulas... você tava nessa reunião?

---

<sup>117</sup> Nome de um colega.

<sup>118</sup> Idem.

<sup>119</sup> Nome da universidade.

<sup>120</sup> Idem.

- 297 A2 acho que não... eu fui numa reunião quando eu cheguei aqui... mas essa reunião era um  
298 discussão sobre os alunos antigos e as professoras... como que os alunos não... você sabe  
299 que tinham muitos alunos que não passavam na prova então tinha uma discussão que os  
300 alunos tavam... tavam falando que... é uma... é um problema dos professo/das professoras  
301 assim mas eu não assisti
- 302 Pq mas você ficou sabendo da discussão?
- 303 A2 sim
- 304 Pq e o que é que você ficou sabendo assim... do que aconteceu o que é que você ficou sabendo...  
305 o que os alunos queriam?
- 306 A2 não ((risos)) eu não tinha nenhuma ideia porque eu não entendia nada... eu não entendia  
307 nada... só que como eles tavam fazendo gestos... assim... você podia explicar o que está  
308 acontecendo
- 309 Pq eles falaram alguma coisa pra vocês que que estavam chegando sobre esse assunto?
- 310 A2 não não
- 311 Pq certo Jones... você tem mais alguma coisa... ah eu queria perguntar éh... qual a importância  
312 que o Celpe-Bras tem na sua vida hoje?
- 313 A2 éh... bom... antigamente eu não tinha outra oportunidade aqui eu tenho SÓ essa oportunidade  
314 de passar e de estudar... de fazer meu curso... e... tem uma grande importância e eu... não  
315 quero perder essa oportunidade... porque eu nem imaginei se eu perder... perder essa  
316 oportunidade eu... ((risos)) eu não sei o que vou fazer porque... porque voltar lá no país  
317 sem fazer nada é como... ((risos)) não é legal não é legal... e não é permitido... e... tem uma  
318 grande importância
- 319 Pq como assim não é permitido?
- 320 A2 não é permitido porque... aqui tem minha mãe que ((risos)) minha mãe não não não não vai  
321 aceitar que eu... que eu voltar no país sem saber nada... como voltar como eu deixei o  
322 país... e... fica difícil é por isso que eu tenho que passar... eu me... eu me estou me  
323 esforçando de fazer tudo para passar
- 324 Pq quer acrescentar mais alguma coisa?
- 325 A2 não ((risos))
- 326 Pq obrigada pela entrevista