CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

MAHULIKPLIMI OBED BRICE AGOSSA

O EXAME CELPE-BRAS COMO INSTRUMENTO DE DIVULGAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA: PERCEPÇÕES DE CANDIDATOS

BELO HORIZONTE - MG

2017

MAHULIKPLIMI OBED BRICE AGOSSA

O EXAME CELPE-BRAS COMO INSTRUMENTO DE DIVULGAÇÃO DA CULTURA BRASILEIRA: PERCEPÇÕES DE CANDIDATOS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Estudos de Linguagens (POSLING) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho

Linha de Pesquisa III – Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia

Área de concentração: Processos Discursivos e Tecnologias

Belo Horizonte

2017

Agossa, Mahulikplimi-Obed-Brice.

A275e O exame CELPE-BRAS como instrumento de divulgação da cultura brasileira: percepções de candidatos / Mahulikplimi-Obed-Brice Agossa. – 2017.
131 f.: il. –
Orientador: Jerônimo Coura-Sobrinho

Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2017.
Bibliografia.

1. Identidade cultural. 2. Certificado de proficiência - Língua portuguesa. 3. Impacto. I. Coura-Sobrinho, Jerônimo. II. Título.

CDD: 469.824

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

MAHULIKPLIMI OBED BRICE AGOSSA

O exame Celpe-Bras como instrumento de divulgação da cultura brasileira: percepções de candidatos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 27 de abril de 2017, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Jerônimo Coura Sobrinho, Dr. - Orientador
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Sérgio Miguel Gartner Pais de Oliveira, Dr.
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Profª. Idalena Oliveira Chaves, Drª.
Universidade Federal de Viçosa

Profª. Helena Maria Gramiscelli Magalhães, Drª.
Universidade Federal de Minas Gerais

Dedico este trabalho aos meus pais, meus tudo, meus apoiadores em todo momento.

Agradecimentos

A Deus, por tudo que me fez passar e por cada coisa que tenho conquistado ao longo de minha vida. A Ele que é minha fonte de energia e fé.

A meu professor, orientador e amigo Prof. Dr. Jerônimo Coura Sobrinho, por ter sido mais que um orientador, pela atenção e cuidado com as quais acompanhou este trabalho e pelo apoio nos momentos difíceis.

A toda minha família pelo apoio emocional e espiritual ao, longo desses dois anos longe de casa: *Akpe non mi keke*.

À profa. Maria Inês Gariglio, Ex-Secretária de Relações Internacionais do CEFET-MG, que viabilizou a minha vinda à instituição.

Ao CEFET-MG, por ter-me aberto suas portas e também pela bolsa concedida.

À Secretaria de Relações Internacionais (SRI) pelo apoio.

Aos professores Doutores Renato Silva e Leandro Diniz pelas suas importantes observações, críticas e sugestões, quando foram pareceristas do projeto de pesquisa definitivo.

Ao Centro Cultural Brasil-República Dominicana pela preciosa colaboração em nos colocar em contato com os informantes da pesquisa.

Aos informantes, que separaram um tempo nas suas agendas, para me conceder as entrevistas.

Aos professores do Posling que contribuíram para minha formação.

À Isabel Cristina Moreira de Aguiar, minha primeira professora de português na Universidade de Abomey-Calavi, sem a que eu não teria tido a oportunidade de conhecer o CEFET-MG.

À Mônica Pereira, minha mãe brasileira e hospedeira, nunca me esquecerei de você e de tudo o que você fez por mim.

Ao Sr. Vidjannagni e meus amigos Pierre e Patrice, pela sua preciosa ajuda quando da preparação de minha vinda ao Brasil.

Aos meus amigos Gérard e Jupiter, *merci à vous, mes potes, du soutien*.

Aos meus colegas do *Desorientandos* Liliane (pelo *pomodoro*), Rose, Júnia, Rafa e Naveen pelos momentos de “zueira” e constante incentivo, além das contribuições. A caminhada foi menos tensa com vocês.

À Sandra e aos estagiários da Secretaria do Posling que sempre me receberam e trataram com carinho.

A Marlúcia e Marlene da SRI, pela disponibilidade e gentileza de sempre.

A todos aqueles que fizeram minha estadia no Brasil mais alegre: Vítor Bedeti, Salete, Diana, Pedro e demais.

Aos meus colegas do CEFET, pelo incentivo e colaboração direta ou indireta.

Aos colegas do grupo de pesquisa INFORTEC pelas experiências enriquecedoras.

RESUMO

Estudos anteriores (LIMA, 2008; COTA, 2013) têm indicado que a escolha de textos utilizados como insumo na Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - o exame Celpe-Bras - não é neutra e que existe um propósito nesses textos de mostrar certa brasilidade e a cara de um Brasil moderno, muitas vezes, estereotipado como o país do futebol, do carnaval ou das lindas mulheres, etc. Assim, este trabalho tem como objetivo verificar se esses textos, utilizados como insumo no Celpe-Bras, podem influenciar as percepções dos examinandos no que se refere ao Brasil e aos brasileiros, contribuindo ou não para a (des)construção de estereótipos sobre o país. Para isso, dez examinandos, que realizaram o exame entre as edições de 2014/2 e 2016/1, foram entrevistados. Entre eles, cinco realizaram o exame no Brasil, em contexto de imersão, e os outros cinco no exterior, em contexto de não imersão. Desta forma, pretendeu-se verificar se o contexto da realização do exame pode interferir nas percepções dos examinandos. Portanto, adotou-se a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1989) para entender os processos comunicativos envolvidos no exame quanto à construção de sentidos, a partir dos textos utilizados como insumo. Concebe-se, ainda, que as influências dos textos nos examinandos podem ser parte do impacto do exame, visto que está relacionado às consequências que o exame exerce sobre os indivíduos e a sociedade, em geral. Os resultados advindos da descrição das entrevistas mostraram que essas inflências não são facilmente perceptíveis e que dependem de fatores como o nível de proficiência dos examinandos, por exemplo. Os dados mostraram, ainda, que o exame Celpe-Bras não é o início desse processo de (des)construção de algumas imagens do Brasil pelos examinandos e que a (des)construção dessas imagens pode começar em sala de aula de português como LE ou L2.

Palavras-chave: Representações do Brasil. Celpe-Bras. Impacto.

ABSTRACT

Previous studies (LIMA, 2008; COTA, 2013) have pointed out the fact that the way the texts used in the Portuguese Language Proficiency Exam for Foreigners (Celpe-Bras) are chosen is not unbiased, signalizing that, in those texts, there is a purpose to show the Brazilian lifestyle and the modern side of Brazil, which is often stereotyped as football, Carnival or beautiful women. This work aims to describe how these texts, used as part of the tasks of the Brazilian exam, may influence the perception of test takers with regard to Brazil and Brazilian people, contributing or not to the (de)construction of those stereotypes. Thus, for that purpose, ten test takers, who took the exam between the second edition of 2014 and the first edition of 2016, were interviewed. Five of them took the exam in Brazil, in an immersion context, and the other five took it abroad, in a non-immersion context. This data collection was done in both immersion and non-immersion contexts in order to verify whether the context may influence the perceptions of the test takers. Therefore, the communicative processes in the Celpe-Bras exam are understood through the Relevance Theory of Sperber and Wilson (1989), concerning the construction of meanings related to the texts used as input for the tasks. It was recognized, as well, that the influences of the texts on the test takers may be part of the impact of the exam, as it is related to its consequences on individuals and society, in general. Finally, the results of this research showed that those influences on test takers' perceptions are not readily perceptible and it depends on other factors, such as, the proficiency level of them. The survey data also revealed that the process of (de)construction of some images of Brazil does not begin at the test takers' contact with the texts used in the exam, but in the PLE classroom, that is, in the Portuguese as foreign or second language classroom.

Index Terms: Representations of Brazil. Celpe-Bras exam. Impact.

RESUME

Des études antérieures (LIMA, 2008 ; COTA, 2013) ont indiqué que le choix des textes entrant dans la composition du matériel support utilisé dans des tests de langue comme le Celpe-Bras ne se fait pas de façon totalement désintéressée, mais qu'il existe une certaine tendance à montrer l'image d'un Brésil moderne, très souvent objet de stéréotypes selon lesquels c'est un pays de football, de carnaval, de belles femmes, etc. Ainsi, cette étude a pour objectif de vérifier si ces textes utilisés comme *input* dans l'examen Celpe-Bras peuvent influencer la perception des candidats sur le Brésil et les Brésiliens, en contribuant ou pas à (dé)construire des stéréotypes sur le pays. Pour cela, dix (10) informants ayant pris part aux éditions de 2014/2 à 2016/1 du test ont été interviewés. Cinq d'entre eux ont subi le test sur le sol brésilien et les cinq autres à l'extérieur. L'intention est de découvrir si le contexte d'application du test (immersion ou non immersion) peut faire la différence quant aux perceptions des candidats et aux possibles influences. Nous adoptons la Théorie de la Pertinence de Sperber et Wilson (1989) afin de comprendre les procédés de communication impliqués dans le déroulement du test, en ce qui concerne la construction de sens à partir de ces textes utilisés comme *input*. Il est aussi admis que les influences des textes sur les candidats peuvent faire partie de l'impact du test, en ce qui concerne ses conséquences sur les individus évalués et sur la société de façon générale. Les résultats obtenus à partir de l´analyse des entretiens montrent qu'il n'est pas aisé de percevoir ces influences et qu'elles dépendent de facteurs comme le niveau d'aptitude linguistique des candidats. Les données montrent aussi que la (dé)construction d'une image du Brésil par les candidats n'a pas commencé avec le test de langue Celpe-Bras, mais plutôt depuis les salles de classe de portugais comme langue étrangère/ langue seconde.

Mots-clés: Représentations du Brésil. Examen Celpe-Bras. Impact.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Crescimento do número de examinandos do exame Celpe-Bras..... 26
Gráfico 2 – Quantidade de textos da parte escrita..... 73

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Impacto.....20
Figura 2 – Facetas da validade conforme Messick.....21

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Hipóteses levantadas sobre efeito retroativo por Alderson e Wall..... 18
Quadro 2 – Informantes contexto de não imersão..... 35
Quadro 3 – Informantes contexto de imersão..... 35
Quadro 4 – símbolos utilizados nas transcrições e seu significado..... 37
Quadro 5 – Ocorrências de textos e EPs reconhecidos pelos informantes..... 72

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCB-RD – Centro Cultural Brasil-República Dominicana

CELU – Certificado de Español, Lengua y uso (Argentina)

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

Celpe-Bras – Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EP - Elemento Provocador

LE – Língua Estrangeira

L2 – Segunda Língua

PALOPs – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

TR – Teoria da Relevância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 13
2 REFERENCIAL TEÓRICO..... 17
2.1 Testes de proficiência e seu impacto..... 17
2.1.1 Validade consequencial 20
2.1.2 Alguns trabalhos realizados no Brasil sobre impacto e efeito retroativo..... 23
2.2 O exame Celpe-Bras..... 24
2.3 Testes de proficiência: instrumentos para política linguística e divulgação da cultura nacional..... 26
2.4 A Teoria da Relevância e os processos cognitivos da comunicação..... 29
2.4.1 O Princípio de Relevância..... 30
3 METODOLOGIA 33
3.1 Natureza da pesquisa..... 33
3.2 Coleta de dados..... 33
3.3 Perfil dos informantes..... 35
3.4 Estrutura, dinâmica e condução das entrevistas..... 36
3.5 Procedimentos de análise..... 36
3.6 Convenções utilizadas para as transcrições..... 37
4 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO..... 40
4.1 Entrevistas realizadas com informantes que prestaram o exame em contexto de não imersão..... 40
4.2 Entrevistas realizadas com informantes que prestaram o exame em contexto de imersão..... 52
4.3 Síntese das análises e discussão..... 69
4.4 Aproximando os resultados com a teoria..... 73
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 76
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 79
APÊNDICES..... 82
ANEXOS..... 95

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo deste trabalho é a influência que podem exercer os conteúdos dos textos[1] utilizados como insumo no exame Celpe-Bras sobre a visão que os examinandos têm sobre o Brasil.

Meu[2] interesse em pesquisar este tema surgiu de minha própria experiência com o Celpe-Bras, quando me submeti ao exame, na segunda edição de 2015. Sendo a parte escrita do exame composta por quatro tarefas, a matéria[3] utilizada como insumo para a realização da tarefa 1 daquela edição foi uma reportagem sobre o uso do cinto de segurança dentro dos carros. Precisamente, foi uma reportagem da *TV Saúde* do Ministério da Saúde do Brasil que continha informações sobre a legislação com respeito ao uso do cinto no Brasil, os riscos do seu não-uso nos bancos de trás e da frente, com relatos de experiências vividas por pessoas que sobreviveram a batidas por estarem com cinto afivelado. Na reportagem, foi dada ênfase ao não-uso do cinto no banco traseiro e suas consequências. Os examinandos foram convidados a produzir, com base nas informações da matéria, um panfleto a ser distribuído para taxistas, com o objetivo de incentivá-los a exigir dos passageiros o uso do cinto de segurança.

Obviamente, a própria matéria utilizada na tarefa veio da constatação de que passageiros costumam negligenciar o cinto nos bancos de trás, muitas vezes por falta de informação sobre os riscos que correm em não usá-lo; por ignorarem que, numa batida, seu corpo pode ser projetado, inclusive, provocando lesões nos demais passageiros. Como eu não tinha noção desses riscos, costumava sentar-me no banco traseiro, muitas vezes, sem usar o cinto, sentindo-me amparado pelos encostos dos bancos da frente.

Alguns dias depois da prova, percebi que passei a usar o cinto de segurança no banco traseiro. Em meio a essa situação, fiz-me as seguintes perguntas: "será que a matéria daquela tarefa do Celpe-Bras me influenciou a tal ponto de eu começar a usar o cinto de segurança no banco traseiro?" "Como isso aconteceu?" "Isso acontece com outras pessoas?" Foram essas indagações que me levaram a investigar o tipo de impacto que esses textos

[1] Aqui, utilizamos "texto", não só como texto escrito, mas em seu sentido mais amplo, levando todo o conjunto multimodal, as imagens e o som.
[2] Primeira pessoa do singular por se tratar aqui de uma experiência estritamente pessoal do mestrando. No resto do texto, é empregada a primeira pessoa do plural, justamente para salientar a participação do meu orientador.
[3] Matéria por se tratar de uma produção jornalística. Neste trabalho, utilizamos "texto", em seu sentido multimodal, e matéria nas mesmas situações.

(audiovisuais, áudios, escritos ou imagéticos) de partida utilizados no exame podem provocar nos examinandos. Essas reflexões levaram-me, num primeiro momento, a realizar um primeiro estudo como trabalho final de uma disciplina que, mais tarde, foi publicado nos anais de um congresso[4].

Nesse estudo piloto, entrevistei sete informantes, oriundos da República Dominicana, que eram estudantes em uma instituição federal no Estado de Minas Gerais. Todos prestaram o exame em seu país de origem, em diferentes edições, entre 2012 e 2014. Nas entrevistas, alguns informantes – que realizaram o exame em 2014/2 – revelaram, entre outras coisas, que o vídeo da tarefa 1, que foi sobre o céu de Brasília[5] suscitou neles a vontade de conhecer a cidade, que já conheciam, pelas mídias, como cidade projetada. Um dos informantes revelou que foi o que o levou a conhecer a cidade. Outro caso foi o de uma informante – prestou o exame em 2012/1 – que afirmou que tentou se tornar doadora de sangue, depois de ter tido contato com o EP7 daquela edição, intitulado *Doe sangue*[6]. Os resultados desse estudo sinalizaram que alguns conteúdos têm potencial de suscitar uma reflexão crítica nos examinandos acerca de certos temas, a ponto de interferir em seu comportamento. Outro potencial que têm esses textos é de exportar as atrações turísticas, entre outras coisas, do país. Com base nos resultados desse estudo, realizamos esta pesquisa para aprofundarmos as reflexões sobre o tema.

O tema das representações do Brasil em textos de diversos tipos do exame Celpe-Bras já foi abordado em pesquisas. Um dos trabalhos foi a tese de doutorado de Lima (2008), defendida na Universidade Federal Fluminense. Em sua tese, Lima abordou a questão da identificação do Brasil em Elementos Provocadores (doravante EPs) utilizados na interação face a face, para fazer uma descrição de qual a imagem que se passa do Brasil e que poderia reforçar ou descontruir os vários estereótipos sobre o país e os brasileiros no exterior. Além dos EPs, ele aplicou um questionário para estrangeiros de diversas nacionalidades e constatou que eles mantêm os velhos estereótipos de um país de carnaval, futebol, de paisagens exuberantes, do Rio de Janeiro e de mulheres bonitas. Depois de analisar 230 EPs, Lima chegou à conclusão de que os membros da Comissão Técnica do exame preocuparam-se em selecionar textos que mostrem o lado moderno e não estereotipado do Brasil, ressaltando

[4] Agossa (2016)
[5] A matéria foi uma reportagem em que se tratou da possibilidade de o céu de Brasília ser tombado como patrimônio natural.
[6] A matéira foi adaptado de uma campanha de doação de sangue do Governo estadual de São Paulo.

aspectos de um país inserido no mundo contemporâneo, próspero, preocupado com a inclusão social e antenado com os desafios do mundo moderno.

Outro trabalho realizado sobre o tema das representações do Brasil no exame foi a dissertação de mestrado de Cota (2013), intitulada *Inter-ação, representação e identificação do Brasil em textos escritos do exame Celpe-Bras*, defendida na Universidade de Brasília. Em sua dissertação, Cota fez reflexões sobre doze textos que serviram de base para as tarefas 3 e 4 das edições 2009/2 a 2012/1, para chegar à conclusão de que os discursos característicos do capitalismo tardio, que aparecem na mídia, atravessam esses textos utilizados nas tarefas 3 e 4 e que esses discursos são representativos de uma elite dominante da sociedade.

Os dois trabalhos realizados sobre o tema, e que trazem importantes contribuições, não levaram em conta a visão dos próprios sujeitos estrangeiros que realizaram o exame, para ver se há alguma mudança em suas percepções do Brasil e dos brasileiros. Nossa contribuição, portanto, é exatamente sobre as percepções dos examinandos.

Nesta dissertação, consideramos que essa influência dos textos sobre as percepções dos examinandos poderia caber no conceito de validade consequencial. Já que o aspecto das representações e estereótipos faz parte do exame e ainda orienta as escolhas de textos de diversos tipos (LIMA, 2008), cabe considerar esse aspecto cultural e representacional dentro do conceito de validade consequencial e, sobretudo, as percepções do público estrangeiro que se submete ao exame.

Partimos da hipótese segundo a qual os textos utilizados como insumo no exame podem causar um impacto na maneira como esses examinandos veem o Brasil. A fim de investigar como se dá a receptividade desses conteúdos pelos candidatos, as seguintes perguntas nortearam nosso trabalho: i) as matérias midiáticas selecionadas e utilizadas no exame Celpe-Bras podem influenciar a visão dos candidatos, chegando a causar certa mudança de comportamento, opinião ou de percepção a respeito do Brasil e dos brasileiros e de sua cultura? ii) que condições ou fatores podem intervir nesse processo de ressignificação do Brasil e dos brasileiros? iii) como o contexto (imersão e não imersão) pode interferir nas percepções dos examinandos, no que se refere ao Brasil nos textos utilizados como insumo?

Nosso objetivo principal é verificar se matérias utilizadas como insumo em provas do Celpe-Bras podem influenciar ou não a visão dos examinandos sobre o Brasil e o povo brasileiro, contribuindo ou não para a (des)construção de estereótipos. Quanto aos objetivos específicos, pretendemos i) discutir os efeitos subliminares das matérias jornalísticas utilizadas como insumo no exame Celpe-Bras no que toca à percepção dos examinandos sobre

o Brasil e os brasileiros; ii) identificar a relação entre os tipos de conteúdos utilizados no Celpe-Bras (sejam vídeos, matérias em áudio, textos de partidas das diferentes tarefas ou os elementos provocadores) e o impacto causado em candidatos.

Em vista desses objetivos, esta pesquisa é qualitativa de cunho interpretativista em toda sua abordagem. Para a coleta de dados, entrevistamos dez pessoas que se submeteram ao exame, entre 2014/2 e 2016/1, sendo que cinco deles realizaram o exame no Brasil e outros cinco no exterior[7]. Foram entrevistas semiestruturadas, que foram parcialmente transcritas para descrição e análise. Na interpretação dos resultado, adotamos a Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1989), que nos ajudou a explicar os processos comunicativos que permeiam o exame, no que se refere à construção de sentidos.

Além desta introdução, esta dissertação estrutura-se em outros quatro capítulos. No capítulo 2, capítulo teórico, revisamos a literatura sobre questões como a validade consequencial e o efeito retroativo dos testes bem como seu uso como instrumentos políticos. Ainda apresentamos o exame Celpe-Bras e a crescente visibilidade que ele vem tendo no plano internacional. E, por último, tratamos da Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1989), estabelecendo uma relação entre a teoria e os processos comunicativos envolvidos no exame.

No capítulo 3, descrevemos os procedimentos metodológicos da coleta de dados e da análise das entrevistas, apresentamos os informantes e os padrões adotados para a transcrição das entrevistas.

No capítulo 4, apresentamos a descrição das entrevistas seguida dos resultados e a discussão sobre os mesmos.

No capítulo 5, por último, apresentamos as considerações finais e sugestões para mais pesquisas sobre o tema. Depois, seguem as referências bibliográficas, as transcrições de algumas entrevistas e os anexos de EPs.

[7] Para atender especificamente ao nosso terceiro objetivo específico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Neste capítulo teórico dividido em quatro seções, apresentamos a literatura sobre o impacto de testes de proficência e seu uso como instrumentos políticos. Entendemos que o impacto que podem causar os textos utilizados como insumo no exame poderiam ser considerados na validade consequencial do exame. Na seção 2.1, tratamos do conceito de impacto e validade consequencial, considerando também as nuances que existem entre impacto e efeito retroativo. Na seção 2.2, tratamos do exame Celpe-Bras, seu embasamento teórico e seu papel político no contexto internacional e da lusofonia. Na seção 2.3, abordamos do uso político de testes de proficiência, inclusive como estratégia de política internacional e divulgação da(s) cultura(s) naciona(is)l. Em 2.4, por fim, discutimos a Teoria da Relevância e sua relação com os processos de extração de sentidos nos textos utilizados no exame.

2.1 Testes de proficiência e seu impacto[8]

A maioria dos pesquisadores da área de avaliação reconhecem que os testes de larga escala têm uma influência no ensino e na aprendizagem, de alguma forma (ALDERSON e WALL, 1993; CHENG, WATANABE & CURTIS, 2008. p xiii; PRODROMOU, 1995, p. 13; MCNAMARA, 2000), sendo que, na literatura sobre avaliação em geral, esse fenômeno foi denominado "efeito retroativo"[9]. Originariamente designado em inglês como *backwash* ou *washback*[10], é a influência que os testes ou exames têm no ensino e na aprendizagem. Dizendo de outra maneira, professores passam a ensinar coisas que não ensinariam necessariamente, ou a ensinar utilizando um método e materiais que não utilizariam necessariamente, se não existisse o teste. Da mesma forma, os alunos passam a aprender de uma maneira diferente daquela que o fariam se não existisse o teste.

Na literatura sobre efeito retroativo, os estudiosos reconhecem que ele pode ser tanto positivo quanto negativo. Um dos primeiros e mais importantes estudos sobre o assunto

[8] Cabe deixar claro que, embora o nosso objeto de pesquisa seja a receptividade dos elementos culturais relacionados ao Brasil nas matérias utilizadas no exame Celpe-Bras, abordamos o conceito de impacto porque entendemos que, como a Comissão Técnica seleciona os diferentes textos oriúndos da mídia brasileira com o intuito de ajudar a desconstruir estereótipos do Brasil (Lima, 2008), seria importante relacionar esse aspecto do exame ao conceito de impacto ou validade consequencial.

[9] Esta seção versa sobre impacto de exames ou testes de profiîencia, mesmo assim, escolhi tratar antes de efeito retroativo para tentar fazer uma demarcação do quadro teórico que adoto nesta dissertação.

[10] Os primeiros estudos sobre efeito retroativos foram desenvolvidos pelos anglo-saxões. A preferencia, dentro da área de linguística aplicada é pelo termo *washback* enquanto os teóricos da área de Educação em geral preferem o termo *backwash*. (ALDERSON e WALL, 1992)

foi o artigo de Alderson e Wall (1992)[11]. Os dois estudiosos, com a publicação do artigo *Does washback exist?*, considerado como o artigo seminal sobre o assunto, abrem o caminho para muitas pesquisas sobre efeito retroativo e impacto. Eles levantaram algumas hipóteses que acabaram por direcionar pesquisas posteriores. Elas são resumidas no quadro a seguir:

Quadro 1 – Hipóteses levantadas sobre efeito retroativo por Alderson e Wall

<table>
<tr><td>Modalidades</td><td colspan="2">Implicações</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Ensino</td><td rowspan="12">Um teste exerce influência</td><td>no ensino</td></tr>
<tr><td>na forma como os professores ensinam</td></tr>
<tr><td>no que os professores ensinam</td></tr>
<tr><td>na gradação e sequência do ensino</td></tr>
<tr><td>na gradação e profundidade de ensino</td></tr>
<tr><td>nas atitudes, conteúdo, método, etc., de ensino e de aprendizagem</td></tr>
<tr><td rowspan="6">Aprendizagem</td><td>na aprendizagem</td></tr>
<tr><td>no que os alunos aprendem</td></tr>
<tr><td>na maneira como os alunos aprendem</td></tr>
<tr><td>na gradação e na sequência de aprendizagem</td></tr>
<tr><td>no gradação e profundidade de aprendizagem</td></tr>
<tr><td colspan="3">Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
Testes que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.
Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros.</td></tr>
</table>

Fonte: Adaptado de Alderson e Wall, 1992, p. 8-9

Ou seja, o efeito retroativo de um teste no ensino e na aprendizagem não é determinístico. Pode haver influência sim, mas nem sempre em todos os aspectos, e isso ainda depende de alguns outros fatores como o contexto político e sociocultural em que o teste é aplicado, a formação dos professores, etc. (WALL, 2000). Quando essas hipóteses foram formuladas, não existiam estudos empíricos que confirmassem a existência do tal efeito retroativo. O que havia eram asserções, sem fundamento empírico que as comprovassem (ALDERSON e WALL, 1992; WALL, 2000). Hoje em dia, a questão já não é se existe ou não efeito retroativo, mas, sim, como trabalhar para garantir um efeito retroativo positivo nas

11 Na verdade, esse não foi o primeiro estudo sobre o assunto. Antes Alderson e Wall, outros estudos, tais como Wiseman (1961), Davies (1968), Morrow (1986), Pearson (1988), etc., já existiam (ALDERSON e WALL, 1992, p. 1). A diferença entre esses trabalhos e o de Alderson e Wall foi o olhar crítico que os últimos tiveram sobre o assunto (WALL, 2000, p. 501). Os seus predececores somente fizeram meras asserções a respeito do efeito retroativo.

salas de aula (MESSICK, 1996, p. 244-245). Contudo, note-se que uma prova simples da existência de efeito retroativo é a proliferação de cursos preparatórios para diversos exames (BROWN e ABEYWICKRAMA, 2010). Esses efeitos, tanto os positivos quanto os negativos, podem depender do tipo de teste utilizado. Isso significa que um teste de múltipla escolha, por exemplo, deve ter um efeito negativo, pela simplicidade que apresenta na forma das respostas, e deve facilitar também a comunicação de respostas entre candidatos, além de afastar o aprendiz do foco comunicativo da língua (HUGHES, 2003, p. 78). Por outro lado, será que um teste considerado autêntico[12] sempre terá um efeito positivo? A priori, sim, ou melhor, na maioria dos casos. Sendo assim, os organizadores dos testes têm a responsabilidade de fazer um acompanhamento ou monitoramento dos efeitos desejáveis e indesejáveis de seus testes. Esse feito participa da validade consequencial dos testes. Isto é, o teste é validado em seu processo de elaboração, de aplicação e até mesmo após sua aplicação[13], para avaliação de suas consequências no ensino, na aprendizagem e na sociedade.

De acordo com Silva (2006, p. 24), há autores, como Cheng (2004) e Scaramucci (1999, 2000/2001 e 2002 apud SILVA, 2006), que equiparam efeito retroativo a impacto, enquanto outros, como Alderson e Wall (1993 apud SILVA. *op*. *Cit.*), os separam, alegando que efeito retroativo "restringe[-*se*] [...] ao efeito que ocorre dentro da sala de aula por influência de avaliações, e impacto, ao que ocorre nas pessoas, políticas e práticas, dentro ou fora da sala de aula, no sistema educacional ou na sociedade" (SCARAMUCCI, 2005 apud SILVA, 2006, p. 24). O próprio Silva (op cit) também considera os dois conceitos como sinônimos. Outros, como Bachman e Palmer (1996, p. 30) e Brown e Abeywickrama (2010) classificam o efeito retroativo como parte de um conjunto maior que é o impacto. O intuito em tratar brevemente de efeito retroativo, aqui, é distingui-lo de impacto. Desta forma, aderimos à tradição que separa os dois conceitos, sendo que efeito retroativo limita-se àquilo que acontece na sala de aula no que diz respeito à forma como os professores ensinam e como os aprendizes aprendem, e que impacto representa aquilo que pode acontecer nas próprias pessoas, dentro ou fora da sala de aula. No entanto, parece-nos que as fronteiras entre os dois conceitos nem sempre são tão óbvias quando se leem os diversos autores que se debruçaram sobre eles.

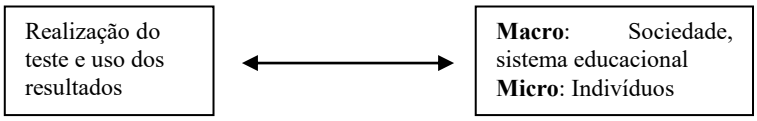
---

[12] Bachman e Palmer (1996, p. 23) definem autenticidade basicamente como "o grau de correspondência das características de determinada tarefa de um teste com as características da tarefa executada no uso real da língua-alvo". (Tradução livre). Em outras palavras, é a característica de um exame que imita ou simula as situações acessadas, na vida real.

[13] Como situações pós-aplicação, podemos citar o uso e interpretação (indevidos) dos resultados do teste.

O impacto de um teste verifica-se, de acordo com Bachman e Palmer (1996, p. 29), em dois níveis: micro e macro. O nível micro diz respeito aos indivíduos influenciados pelo teste, e o macro, aos efeitos causados no sistema educacional e na sociedade. Eles representam o fenômeno da seguinte maneira.

Figura 1 : Impacto



Fonte: Adaptado de Bachman e Palmer (1996, p. 30)

Os testes podem ter consequências nos indivíduos e na sociedade, em função dos usos e interpretações que são feitos dos resultados. Antes de ser suspenso, em janeiro de 2016, por ordem judicial[14], o exame Celpe-Bras era obrigatório para médicos estrangeiros que quisessem exercer a profissão no Brasil, e eles precisavam obter, no mínimo, o nível intermediário superior, por exigência do Conselho Federal de Medicina, junto com o Ministério da Educação. Se eles não obtivessem a certificação mínima, isso podia ter um impacto grande em suas vidas. Isso é um exemplo de impacto nos indivíduos. Os testes são criados e aplicados sempre com o intuito de atender a demandas do sistema educacional e da sociedade, a longo prazo (BACHMAN, 1990 apud BACHMAN e PALMER, 1996, p. 30). Ainda segundo os autores, cada escolha feita no processo de preparação de um exame determina o impacto nos indivíduos ou no sistema educacional ou na sociedade. Isso pode ocorrer de forma direta, no caso dos indivíduos diretamente envolvidos, como os candidatos e professores, ou de forma indireta, no caso do sistema educacional ou da sociedade.

2.1.1 Validade consequencial

A validade, em sua concepção tradicional, era entendida como o critério segundo o qual um teste mede, de forma precisa, aquilo que foi criado para medir (HUGHES, 1989, p. 22). Isto é, se o teste foi criado para medir, por exemplo, o léxico em língua estrangeira, ele deve necessariamente fazê-lo de maneira precisa. A validade era considerada em três tipos: as

[14] Disponível em <http://portal.cfm.org.br/images/PDF/circularcfm_n.018.16.pdf> acesso em 17/06/2017

validades de conteúdo, criterial e de construto (MESSICK, 1996). Um teste tem validade de conteúdo quando "os itens ou as tarefas que o compõem constituem uma amostragem representativa dos itens ou das tarefas para a capacidade ou área de conhecimento a ser testada" (ALTE[15], 1998, p. 395). Quanto ao aspecto criterial, um teste é validado "se se puder demonstrar a relação entre as notas obtidas num teste e um critério externo que se pensa ser uma medida da mesma capacidade"[16]. E quanto ao construto, diz-se que um teste é válido quando "as notas obtidas puderem refletir uma teoria sobre a natureza [de um] construto ou sobre a relação [desse] construto com outros"[17] (grifos nossos). Dessa forma, os testes eram muito marcados pela visão psicométrica que dominava nessa época. No entanto, esses aspectos de conteúdo, construto e critério eram insuficientes para explicar a validade em seus aspectos de uso e interpretação dos resultados e as consequências sociais dos testes. Era essa a concepção de validade vigente até os anos 1990, quando começou uma revolução na área, que iria levar a uma concepção moderna e mais abrangente do conceito, com Messick como um dos seus instigadores (SCARAMUCCI, 2009, p. 31).

Messick (1988 apud BACHMAN, 1990) propôs que se considerasse a validade como um conceito unitário, com duas facetas[18]: a base evidencial e a base consequencial. Isso implica que os testes seriam validados, fazendo inferências sobre seus usos, levando em conta o construto, as implicações de valor, a utilidade externa ou posterior do teste e as consequências sociais.

Figura 2 – Facetas da validade conforme Messick

	Inferências	**Usos**
Base evidencial	Validade de construto	Validade de construto + Relevância/utilidade
Base consequencial	Validade de construto + Implicações de valor	Validade de construto+ Implicações de valor+ Relevância /utilidade+ Consequências sociais

Fonte: Scaramucci (2009, p. 34)

Vários pesquisadores como Brown e Abeywickrama (2010, p. 34), consideram validade consequencial como sinônimo de impacto, ressaltando que a validação de um teste

[15] Association of Language Testers in Europe
[16] Ibid.
[17] Ibid.
[18] Vide figura 2

deve ser realizada antes e depois de sua aplicação. Bachman e Palmer (1996, p. 31), por sua parte, distinguem três aspectos em que o teste pode influenciar os candidatos ou examinandos: (i) a própria experiência de prestar o exame e, em alguns casos, a fase de preparação; (ii) o *feedback* que recebem após o teste sobre o seu desempenho; (iii) as decisões que seriam tomadas com base nos resultados do seu desempenho. Ainda que Bachman e Palmer estivessem se referindo ao efeito retroativo, é possível que a fase preparatória e a experiência do exame sejam importantes para o impacto em seu sentido mais amplo, quanto ao aspecto da influência dos textos utilizados no exame sobre as percepções dos candidatos.

Ainda sobre a validade consequencial, cabe mencionar o trabalho de Tim McNamara (2000) em que ele trata dos lados ético e social dos testes. Ele apresenta duas visões distintas sobre a questão da ética em testes de língua: de um lado, os testes que tomam a questão num sentido amplo (visão da responsabilidade social), e de outro lado aqueles que a tomam num sentido restrito (visão tradicional). Ele afirma:

> Aqueles que defendem a responsabilidade social dos testes de língua rejeitam o ponto de vista segundo o qual um teste de língua seja uma mera atividade científica e técnica. Eles recorrem a novos desenvolvimentos sobre o conceito de validade, precisamente à noção de validade consequencial. Isso significa, geralmente, que a avaliação da validade de um teste deve levar em conta as consequências desejáveis e indesejáveis, a partir da concepção do teste. Alguns alegam que essa validade consequencial, da mesma maneira que outros tipos de validade, [...] é responsabilidade dos criadores de testes e deve ser levada em conta, não só prevendo possíveis consequências desde a concepção do teste, mas também monitorando os seus efeitos durante a implementação. (*Ibid. p.* 72, tradução livre)[19].

Para McNamara, o monitoramento das consequências ou efeitos (positivos e negativos) dos testes deve ser uma preocupação real e contínua dos desenvolvedores e elaboradores. Não basta prever possíveis consequências. É preciso haver um mecanismo de acompanhamento não só dessas consequências desejáveis mas também das indesejáveis. Ou seja, a atenção dada ao impacto do teste promove sua validade consequencial. Com o passar dos anos, é possível que o aumento em pesquisas relacionadas a aspectos pós-aplicação, como o uso e interpretação dos resultados e suas consequências na vida dos examinandos – a

[19] Trecho original: "Those who advocate the position of socially responsible language testing reject the view that language testing is merely a scientific and technical activity. They appeal to recent developments in thinking about validity, especially to the notion of consequential validity. In general, this means that the evaluation of a test's validity needs to take into account the wanted and unwanted consequences that follow from the introduction of the test. Some take the view that consequential validity, like validity of other kinds […], is the responsibility of the test developer and needs to be taken into account, not only by anticipating possible consequences in test design, but also by monitoring its effects in implementation." (MCNAMARA, 2000, p. 72, grifo nosso)

exemplo de McNamara e Roever (2006) – tenha contribuído para uma mudança de paradigma, em relação à visão tradicional.

Neste estudo, propomos, além do que já foi feito sobre impacto ou validade consequencial, uma outra faceta do conceito. Já que muitos testes de proficiência como o Celpe-Bras são instrumentos de política e divulgação da cultura dos desenvolvedores como apontaram Lima (2008) e Cota (2013), seria interessante introduzir esse aspecto político-cultural como parte das consequências dos exames.

Na próxima seção, abordamos alguns trabalhos realizados no Brasil sobre impacto/efeito retroativo.

2.1.2 Alguns trabalhos realizados no Brasil sobre impacto e efeito retroativo

No Brasil, as pesquisas sobre efeito retroativo não são poucas. Na literatura sobre o assunto, constatamos que os conceitos de efeito retroativo e impacto são considerados como sinônimos nos trabalhos publicados no país. Esta maneira de ver os dois conceitos talvez explique a falta de pesquisas sobre impacto como algo que acontece nos indivíduos, na sociedade e nas políticas educacionais e mais amplo que o efeito retroativo. A maioria dos trabalhos publicados tratam de efeito retroativo de exames de proficiência sobre o ensino e aprendizagem de línguas, materiais didáticos, etc.

Dentre esses trabalhos, podemos mencionar Scaramucci (2004), que fez um levantamento de trabalhos realizados sobre efeito retroativo no Brasil (SCARAMUCCI, 1998b; 1999c e 2002 e Gimenez, 1999 apud SCARAMUCI, op. cit), que contemplaram o efeito retroativo de provas de inglês respectivamente de vestibulares de Universidades estaduais de Campinas e de Londrina. Os resultados mostraram que os efeitos desses vestibulares, ainda que existissem, não eram deterministas.

Outro trabalho é a dissertação de Silva (2006) baseada em trabalhos de Scaramucci, em que ele aborda o efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender dos candidatos ao exame. Após realizar entrevistas com os participantes da pesquisa em três momentos diferentes - (i) antes do primeiro contato com o exame, (ii) na fase de preparação para o exame depois da aplicação e (iii) depois da aplicação do exame – o autor concluiu que o fato de terem tido a experiência do exame e de terem tido contato com o Manual do candidato influenciou sua visão quanto ao próprio exame e suas crenças, no que diz respeito ao que é aprender uma língua.

Também cabe mencionar Almeida (2012), que trata de efeito retroativo do exame Celpe-Bras no ensino de Português como Língua Estrangeira. Esse trabalho é fruto de um projeto desenvolvido na Universidade Federal do Sergipe (UFS), que visa à melhoria do ensino de português como Língua Materna e Língua Estrangeira. Baseado, principalmente, nos conceitos de abordagens comunicativa – derivada do de competência comunicativa de Hymes – e intercultural, esse trabalho foi realizado com estudantes de licenciatura, que deram aulas de português para estrangeiros. De acordo com a autora,

> Quando o professor utiliza as tarefas do Celpe-Bras como modelo, ele precisa estudar a teoria sobre esse exame para poder construir as suas próprias tarefas a serem usadas na sua aula. Com o Celpe-Bras, no ensino e na aprendizagem de língua, há mais ênfase nas habilidades de compreensão e produção oral e escrita. (ALMEIDA, 2012 : 7)

Em outras palavras, a autora defende o Celpe-Bras como modelo para ensino de PLE. No trabalho realizado, foram analisadas as tarefas elaboradas pelas professoras de PLE e o resultado mostra que se evidenciou o efeito retroativo do Celpe-Bras no processo de ensino e avaliação. E, de acordo com a autora, isso influenciou positivamente a aprendizagem do aluno.

2.2 O exame Celpe-Bras

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros é o exame oficial de proficiência de português, desenvolvido pela Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) e aplicado hoje pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O exame é aceito internacionalmente em empresas e obrigatório tanto para candidatos estrangeiros que queiram ingressar universidades brasileiras quanto para profissionais estrangeiros que queiram exercer sua profissão no país.[20] Ele se estrutura em duas partes: escrita e oral. A parte escrita consiste na realização de quatro (04) tarefas comunicativas pelo candidato, com base em matérias (vídeo, áudio, e dois textos escritos) que lhe são submetidos. As matérias que servem de base para a realização das tarefas não são elaboradas ou inventadas para o exame. Pelo contrário, são textos autênticos[21]

[20] O exame também é aceito e válido na Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) exceto em Portugal.

[21] No sentido de que, originariamente, não foram elaborados para fins de utilização em exames de proficiência ou para a sala de aula.

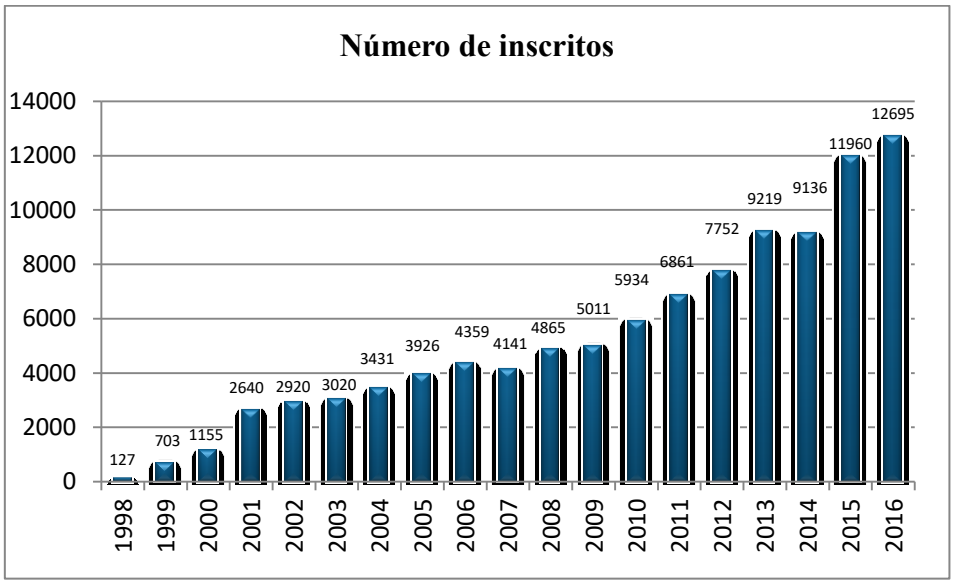
retirados de diversas mídias. Quanto à parte oral, ela consiste em uma entrevista de 20 minutos, em que se utilizam os chamados Elementos Provocadores, que são breves textos escritos e/ou imagéticos, também retirados de periódicos, que servem como base para a interação entre o candidato e o entrevistador-avaliador.

O Celpe-Bras é aplicado em noventa e quatro (94)[22] Postos Aplicadores pelo mundo. Sessenta e cinco (65) deles, ou seja 61,1%, estão no exterior e distribuídos por trinta e cinco (35) países de todos os continentes, a exceção da Oceania, sendo vinte e nove (29) Postos no território brasileiro[23] (BRASIL, 2016). Essa grande presença de Postos Aplicadores no exterior é a prova, entre outras, de um desejo político de internacionalização. O número de inscritos também tem crescido de maneira considerável desde a primeira aplicação em 1998, com 127 candidatos, para pouco menos de 12.000 em 2016, somando as duas edições, como mostra o Gráfico 1. O crescente número de candidatos é o reflexo de uma procura cada vez maior pela língua portuguesa, consequência do destaque que os países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (doravante CPLP) têm conhecido no cenário econômico mundial nas últimas décadas. É isso que Oliveira (2013) expressa nos seguintes termos:

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

Gráfico 1 – Crescimento do número de examinandos do exame Celpe-Bras

[22] Até a edição de 2016/2
[23] Fonte: Portal do Inep <http://portal.inep.gov.br/postos-aplicadores>



Fonte: Adaptado do site do Inep[24]

Essa recente situação do Brasil colocou o país em uma posição favorável para se estabelecer além de suas fronteiras, sobretudo na América Latina (DINIZ, 2012). O Brasil, dessa maneira, passou a atuar de forma mais ativa na gestão da língua portuguesa que Portugal, até então, vinha assumindo só (DINIZ, 2014). E um dos principais instrumentos dessa internacionalização é o exame Celpe-Bras. De acordo com Diniz,

> O Estado brasileiro [...] se lança, cada vez mais, na promoção de sua língua nacional no exterior, através de ações implementadas, sobretudo, pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE), o Itamaraty, e pelo Ministério da Educação (MEC). O primeiro atua na divulgação do português através da Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx), composta, fundamentalmente, por Centros Culturais Brasileiros, Institutos Culturais Bilaterais e leitorados brasileiros. A RBEx é, atualmente, subordinada à Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), que, por sua vez, está alocada no Departamento Cultural do Itamaraty. Dentre as ações do MEC, destaca-se a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), cujo processo de implementação teve início em 1993. (DINIZ, 2012, p. 438) [grifo nosso].

Ou seja, o Estado brasileiro dispõe de uma estrutura explícita para a promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira e de um instrumento indireto de política linguística que é o exame Celpe-Bras. Como o exame é classificado como de larga escala, interessamo-nos, neste estudo, pelo impacto que ele pode provocar nos candidatos e sua visão sobre a cultura do país, aqui considerada indissociável da língua.

[24] Disponível em < http://inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>

2.3 Testes de proficiência: instrumentos para política linguística e divulgação da cultura nacional

Os testes de proficiência – já não é segredo – são poderosos instrumentos de política educacional e linguística. Decisões de peso são tomadas no âmbito das políticas educacionais e internacional e têm potencial de causar grandes impactos no sistema educacional, dentro e fora do país, no mercado editorial dos materiais didáticos, etc. É o caso do Celpe-Bras, com sua implantação, para introduzir mudanças no ensino do português como língua estrangeira/ língua segunda fora e dentro do Brasil (DELL'ISOLA et al., 2003).

Há, por parte dos Governos e Estados, um desejo de "empoderamento" de certas línguas, as chamadas "supercentrais", como o português, francês, espanhol, chinês (mandarim), etc., por meio de políticas de divulgação empreendidas pelos respectivos Estados. Alguns Estados que compartilham a mesma língua oficial reúnem-se em grupos chamados de *X-fonias* por Calvet (2013), como a francofonia, a hispanofonia e a lusofonia. A francofonia foi a pioneira desse tipo de movimento.

Os Estados gestores dessas línguas supercentrais lutam para conquistar cada vez mais espaço, diante da soberania do inglês, língua hipercentral ou global, e a que mais tem presença no mercado internacional e em organismos internacionais como a ONU. Sendo assim, uma das formas que Governos adotaram, para marcar presença no cenário internacional, foi a introdução de testes de proficiência. Foi nessa corrente de se destacar mais e dar um valor econômico maior às suas línguas que vários Estados começaram a investir em Políticas Linguísticas e internacionais.

Neste caso, o exame Celpe-Bras serve para o Brasil se afirmar ainda mais no exterior e no contexto da lusofonia. Dentre os países lusófonos, Brasil e Portugal têm seus respectivos testes de proficiência – os exames de Portugal são os do CAPLE (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira), baseado no QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas). Os demais países da CPLP ainda investem pouco, quando não investem nada, na promoção da língua (DINIZ, 2012: 437). Como destaca Calvet, é preciso dispor de meios para implementar políticas linguísticas. Ele afirma:

> Se uma política linguística pode ser formulada por qualquer pessoa, por qualquer grupo, a passagem ao ato, a *planificação linguística* implica um poder político, uma relação transitiva nas situações. Isso quer dizer que não basta querer intervir na forma ou no *status* de uma língua, é preciso ainda ter meios para isso, ou dar-se os meios, ou obter os meios. A cada um dos níveis de organização gravitacional das

> línguas do mundo, grupos de locutores podem sentir a necessidade de defender sua língua e, a cada vez, estarão diante do problema da possibilidade da concreta passagem a uma planificação linguística. A coisa é simples em um país como a Espanha, em que a autonomia das regiões como a Catalunha , a Galícia ou o País Basco lhes permite legislar sobre sua língua, ela é mais complicada na África ou na Ásia. (Calvet, 2013)

Em outras palavras, tanto Brasil quanto Portugal têm poder econômico para empreender esse tipo de ação. E, como aponta Calvet, as condições não são tão favoráveis para os países da África, no caso, os PALOPs, e da Ásia.

Além do poder econômico, outro fator que poderia explicar a falta de participação, especialmente dos PALOPs ao nosso ver, pode ser a relação dos usuários da língua portuguesa com a própria língua. Nos PALOPs, por exemplo, o português convive com outras línguas nacionais que, em muitos casos, são as primeiras línguas dos cidadãos desses países[25], sendo que a aprendizagem e aquisição do português, nesses muitos casos, ocorrem na escola. Desta maneira, fica difícil, mesmo se tivessem as condições econômicas, investir na língua do colonizador. Com isso, a responsabilidade da promoção da língua portuguesa recai atualmente sobre o Brasil e Portugal, as duas maiores economias da CPLP e considerados os dois únicos países em que o português é falado por 100% da população[26].

E como Brasil e Portugal têm seus respectivos testes de proficiência, cada um tenta promover sua cultura através de seu teste. Sendo assim, não se deverão encontrar, por exemplo, menções a Portugal nos textos do Celpe-Bras e vice-versa. Porém, isso ainda é uma hipótese a verificar. Caso se verifique, isso traduziria um certo nacionalismo nos testes de proficiência. Essa situação nos leva a questionar a existência de testes diferentes – que não dialogam entre si – no mesmo espaço da lusofonia que, ao mesmo tempo, procura promover a língua portuguesa. Poderia ser mais interessante, se os dois testes dialogassem e se os esforços fossem conjugados pelas duas partes para a promoção da língua portuguesa. Poder-se-ia, por exemplo, começar por estabelecer equivalências entre os níveis de certificação dos dois exames. Isso suscita as seguintes questões: De quem deveria ser a responsabilidade? Quais as principais diferenças entre os dois testes? Essa equivalência serve a quem? Não nos interessa

---

[25] Segundo dados estatítisticos publicados no site do Observatório da Língua Portuguesa, no endereço <https://observalinguaportuguesa.org/falantes-de-portugues-2/>, eis as percentagens de falantes de língua portuguesa nos países da CPLP: Brasil: 100% (no caso do Brasil, omitiram-se os grupos indígenas que não falam português, mas que não deixam de ser brasileiros.) e Portugal; 100%; Angola: 72%; Cabo Verde: 90%; Guiné-Bissau: 62%; Moçambique: 70%; São Tomé e Príncipe: 91%; RAE de Macau: 4% e Timor Leste: 30%.

[26] Vide nota de rodapé anterior. Apesar de não concordarmos com esses números, o tema da percentagem de falantes de português no Brasil não faz parte de nosso estudo. Sabe-se que há vários indígenas que não falam português, e são excluídos dessas estatíticas, como se não fossem brasileiros, mas na falta de dados oficiais, nos conformamos com esses do Observatório da LP.

responder a essas indagações nesta dissertação, porém, seria importante refletir sobre elas e almejar que pesquisas sejam realizadas nesse âmbito.

2.4 A Teoria da Relevância e os processos cognitivos da comunicação

Em seu livro *La Pertinence: communication et cognition*, Dan Sperber e Deirdre Wilson (1989)[27] desenvolvem uma teoria através da qual tentam explicar a comunicação humana, rompendo, assim, com o antigo modelo do *código*, segundo o qual, comunicar seria *codificar* e *decodificar* mensagens, modelo herdado de Aristóteles e preservado pelos semióticos (SPERBER; WILSON, 1989, p.13). Sperber e Wilson propõem, então, a Teoria da Relevância (doravante TR), derivada dos trabalhos de Paul Grice: as máximas conversacionais e o modelo inferencial da comunicação.

Sperber e Wilson (1989, p. 45) adotam a ideia de Grice, segundo a qual a comunicação humana é regida pelo desejo de transmitir uma intenção. Basicamente, a TR tenta explicar os processos cognitivos envolvidos no ato de conseguirmos nos comunicar e, sobretudo, como atribuímos sentidos a enunciados, e como reconhecemos a intenção de um locutor de nos transmitir sua intenção. Ou seja, recebemos o que os autores chamam de estímulo, que nada mais é do que o próprio enunciado. Para Sperber e Wilson[28], a comunicação – que supõe, ao menos, um diálogo – "põe em jogo a produção de um certo estímulo com i) *a intenção informativa* (a de informar aos destinatários de algo) e ii) *a intenção comunicativa* (a de informar aos destinatários daquela intenção informativa)" [29] (tradução livre). É isso que eles chamam de *comunicação ostensiva*.

A ostensão é definida como um comportamento que torna manifesta a intenção de tornar algo manifesto, relevante para um interlocutor. Um ato de comunicação intencional, por exemplo, é um comportamento ostensivo. Numa interação entre duas pessoas, por exemplo, o fato de uma delas apontar o dedo em direção a algo, com a intenção de levar o interlocutor a percebê-lo, é um comportamento ostensivo e carrega uma garantia de relevância, de acordo com Sperber e Wilson.

---

[27] Versão francesa traduzida pelo próprio Sperber em parceria com Abel Gerschenfeld. Título original: *Relevance Theory: communication and cognition* publicado em 1986.
[28] Op. Cit: 51
[29] Na versão francesa do livro: "On dira alors que la communication met en jeu la production d'un certain stimulus avec: i) *l'intention informative* (celle d'informer les destinataires de quelque chose) et ii) *l'intention communicative* (celle d'informer les destinataires de cette intention informative) (grifo nosso)

Neste estudo, fizemos uso desse princípio de reconhecimento de intenções durante as entrevistas, de forma ostensiva.[30] Nas entrevistas, o pesquisador partiu de sua experiência com o exame[31], antes de iniciar as perguntas, para criar condições de uma comunicação ostensiva.

De acordo com os autores, a TR gira em torno de uma ideia central: "somente existe uma teoria – a relevância – que determina qual informação particular reterá a atenção de um indivíduo em determinado momento" (SPERBER e WILSON, 1989, p. 76). Isto é, numa comunicação, um conjunto de hipóteses é disponibilizado através do enunciado – Sperber e Wilson chamam esse conjunto de ambiente cognitivo. A relevância orienta o interlocutor sobre qual dessas hipóteses é ou parece ser a verdadeira. Isso vale também, ao nosso ver, para situações monolocutivas. Quando, por exemplo, no contexto da parte escrita do exame Celpe-Bras, um examinando está só, em frente aos textos de diversos tipos, a depender do momento, nível de interesse no tema, ou mesmo do seu nível de proficiência em língua portuguesa, ele vai achar relevante e reter, ou não, tal ou qual informação. Em outras palavras, ele interpreta os textos e faz suas próprias inferências. É por isso que Coura-Sobrinho (2004, p. 36) afirma que "no decorrer de uma interlocução pode haver um ajuste no grau de relevância, o que não é possível em situação monolocutiva que, pelas suas próprias características, não oferece mecanismos interacionais que permitam ajustes na intercompreensão." Isto é, há uma certa negociação de sentidos em uma comunicação interlocutiva – um diálogo ou um bate-papo por exemplo – coisa que não é viável em uma situação monolocutiva em que um sujeito lê um texto para poder fazer uma tarefa, sem nenhum tipo de mediação. Uma coisa é o que o leitor acha que o texto diz, outra coisa é o *querer dizer*[32] da instância de produção do texto.

2.4.1 O Princípio de Relevância

Um ato de comunicação ostensiva, segundo Sperber e Wilson, precisa captar a atenção do destinatário, o que significa que um comportamento ostensivo é, em si, um pedido de atenção. Um locutor reclama essa atenção do destinatário justamente por achar seu enunciado ou estímulo suficientemente relevante. E, por sua vez, o destinatário somente

[30] Voltamos a tratar disso no capítulo da metodologia.
[31] Experiência relatada na introdução desta dissertação.
[32] Uma tradução livre do *vouloir dire* empregado na tradução francesa do livro, que é o sentido pretendido pelo locutor.

prestará atenção àquilo que lhe parece relevante. Ainda, de acordo com os autores, o desejo de transmitir um estímulo ostensivo comunica uma *presunção de relevância*. E essa relevância se configura quando as duas partes – o locutor e o destinatário – reconhecem esse estímulo como importante.

Os autores mostram da seguinte maneira como uma informação é retida como relevante. Quando as informações novas juntam-se às antigas, isso gera outras novas informações, sendo que as primeiras são consideradas como premissas para essa nova informação gerada. Quando essa combinação ocorre, diz-se que essa nova informação é relevante. Sperber e Wilson chamam o efeito dessa nova combinação de multiplicação, e quanto maior o efeito dessa multiplicação, maior então o grau de relevância da informação.

Para os autores, o destinatário infere o sentido pretendido pelo locutor com base em dois fatores importantes: "o esforço necessário para um ótimo tratamento do estímulo, e os efeitos cognitivos que esse tratamento ótimo produz". Ou seja, a presunção de relevância não é a mesma dos dois lados. Isso requer que o estímulo seja relevante o suficiente para permitir que o esforço de tratamento seja o menor possível.

Quanto à sua aplicação, não é preciso conhecer o princípio da relevância para aplicá-lo, como não se precisa saber de genética para se reproduzir. Ou seja, é um fenômeno natural, inerente à comunicação humana.

Quanto à aplicação da TR ao exame Celpe-Bras, há que se lembrar de que o exame constitui-se de dois modos de comunicação: a interlocutiva – que se dá na interação face a face – e a monolocutiva – caso da parte escrita em que textos (ou matérias) midiáticos são submetidos aos examinandos, para que possam realizar as diferentes tarefas. Nesses dois modos, estão presentes as formas escrita e oral da linguagem. Vale relembrar, também, a meta por trás do exame: além de avaliar a capacidade de os examinandos usarem a língua em situações reais de comunicação, os conteúdos das diversas matérias utilizadas no exame podem servir para mudar a visão que se tem do Brasil no exterior, as imagens cristalizadas de um país de futebol, carnaval, mulheres lindas e paisagens atraentes[33]. No Manual do examinando (BRASIL, 2015), explica-se ao potencial candidato a natureza do exame, sua base teórica e em que ele difere de outros exames que procuram aferir conhecimentos específicos de língua. Consideramos esse ato de disponibilizar o manual para os examinandos como ato ostensivo. Ou seja, dessa maneira, o potencial candidato toma conhecimento da natureza do exame, para poder se preparar de forma adequada, e não se surpreender ao ver os

[33] Lima (2008)

itens de avaliação do Celpe-Bras, que não trazem perguntas explícitas sobre gramática e vocabulário.

3 METODOLOGIA

Apresentamos, neste capítulo, os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, da coleta de dados aos procedimentos para sua análise, passando pela apresentação dos informantes, a dinâmica e condução das entrevista e pelos padrões adotados para a sua transcrição.

3.1 Natureza da pesquisa

Esta pesquisa, em sua abordagem, é qualitativa interpretativista. Como nosso intuito foi pesquisar a receptividade das matérias jornalísticas utilizadas no exame Celpe-Bras, levando em conta os textos utilizados como insumos da parte escrita e também os três Elementos Provocadores da interação face a face aos que cada informante submeteu-se, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo para um melhor entendimento do fenômeno pesquisado.

É complexa a busca de uma amostra representativa, num universo de mais de 20.000 inscritos no período contemplado neste estudo, de 2014/2 a 2016/1, e também considerando o curto tempo para o curso do Mestrado. Ademais, optar por uma coleta por meio de entrevistas, nos proporciona riqueza de dados, já que nosso intuito, nesta dissertação, foi explicar como os próprios informantes recebem os conteúdos midiáticos utilizados no exame e, de certa forma, os incorporam no repertório de conhecimento a ser utilizado após a submissão ao teste.

3.2 Coleta de dados

Para a coleta de dados, optamos por empregar entrevistas semiestruturadas porque, ao nosso ver, proporcionam uma riqueza de dados maior que uma entrevista fechada, na medida em que essas permite acessar a complexidade das representações dos informantes e indagar questões não previstas pelo pesquisador, mas que se revelam ao longo das entrevistas, como foi o caso, em algumas delas, em que os informantes revelaram como eles puderam reconstruir suas representações sobre o Brasil, através dos cursos de português de que participaram.

A entrevista semiestrutura caracteriza-se pela confecção de um roteiro com perguntas básicas reunidas em torno dos diferentes temas ou tópicos a serem abordados no estudo. A abordagem de entrevista semiestruturada adotada, nesta pesquisa, difere, no entanto, da abordagem comum e tradicional. Não elaboramos um roteiro de perguntas seguindo tópicos predefinidos, porém, preparamos uma única pergunta inicial, que aplicamos ao longo da entrevista, seguindo a ordem das tarefas da parte escrita do exame e, em seguida, dos EPs da interação face a face. As demais perguntas foram feitas com base nas respostas que forneciam os informantes. Ou seja, nossas entrevistas são semiestruturadas, no sentido de que seguimos a estrutura do exame Celpe-Bras, e, ao mesmo tempo, elaboramos várias indagações baseadas nas respostas dos informantes.

No total, foram 10 entrevistas sendo 5 com informantes que realizaram o exame no Brasil (imersão) e os outros 5 com o fizeram no exterior (não imersão). Como assinalado na Introdução, fizemos a coleta, levando em conta os dois contextos, justamente em vista de um dos nossos objetivos específicos ser verificar se o fator contexto pode interferir nas percepções dos estrangeiros diante dos conteúdos utilizados como insumo no exame. As entrevistas realizadas em contexto de imersão foram presenciais e gravadas em áudio. Quanto às entrevistas do contexto de não imersão, foram realizadas via *Skype* e gravadas com o programa *Free Video Call Recorder for Skype*. Recorremos a entrevistas a distância devido à limitação de deslocamento. Para essas entrevistas realizadas com os informante do contexto de não imersão, alguns trechos de gravações ficaram inaudíveis, devido à má qualidade da Internet, em alguns momentos.

Para conseguir voluntários informantes fora do Brasil, fizemos contato com o Centro Cultural Brasil-República Dominicana, que é ao mesmo tempo Posto Aplicador do exame e centro de ensino de português como língua estrangeira[34]. No que se refere aos informantes que se submeteram ao exame em contexto de imersão, isto é, no Brasil, a dificuldade de consegui-los foi, curiosamente, maior. O primeiro Posto Aplicador com o qual fizemos contato nos redirecionou ao INEP. Contatamos o Inep para solicitação dos dados, porém, por questões burocráticas e de prazo, não foi possível obtê-los. Diante de tal situação, procuramos outras alternativas que tampouco foram frutuosas. Enfim, pudemos encontrar alguns voluntários, por acaso, numa sessão de defesa de mestrado em uma universidade, em que se encontravam alguns estudantes estrangeiros que prestaram o exame Celpe-Bras e que aceitaram nosso convite.

[34] "estrangeira" por estarem em contexto de não imersão.

Entre as edições do exame Celpe-Bras que os informantes fizeram, encontram-se as de 2014/2 a 2016/1. A principal razão de termos feito esse recorte foi a dificuldade de conseguirmos informantes de uma mesma edição em número suficiente para fazermos comparações. Apesar da longa distância, tivemos menos dificuldade em conseguir agendar entrevistas com os informantes de fora do Brasil do que com os do contexto de imersão.

3.3 Perfil dos informantes

As informações sobre os informantes encontram-se nos quadros a seguir. Como manda a ética, em pesquisas com seres humanos, as identificações foram feitas com nomenclaturas, para preservar a identidade dos informantes, sendo que N designa os informantes do contexto de não imersão e I os de imersão. Eles assinaram um Termo de Consentimento (apêndice 1) em que concordam com a utilização dos dados por eles fornecidos para fins de pesquisa.

Quadro 2 – Informantes contexto de não imersão

Informantes	N1	N2	N3	N4	N5
Edição do Celpe-Bras	2015/1	2015/1	2015/1	2015/1	2015/2
Nacionalidade	Dominicana				
Profissão/ formação	Graduada em administração de empresas	Graduanda em engenharia física	Economista	Mestranda em engenharia hídrica	Médica
Idade	25	24	-	25	28
Nível de certificação obtido	Intermediário	Intermediário superior	Avançado	Avançado	Intermediário superior
Fez curso de preparação para o exame	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: elaborado pelo autor

Quadro 3 – Informantes contexto de imersão

Informantes	I1	I2	I3	I4	I5
Edição do Celpe-Bras	2015/2	2014/2	2016/1	2015/2	2015/2
Nacionalidade	Namibiana	Beninense	Dominicana	Queniana	Ganesa
Profissão	Estudante				
Idade	21	25	27	21	21
Nível de certificação	Intermediário	intermediário	Intermediário superior	Intermediário superior	Intermediário superior

obtido					
Fez curso de preparação para o exame	Sim	Sim	não	Sim	Sim

Fonte: elaborado pelo autor

3.4 Estrutura, dinâmica e condução das entrevistas

Antes de iniciar as perguntas sobre os textos utilizados no exame, o pesquisador relatou sua experiência com o exame, como assinalado na Introdução desta dissertação. O intuito foi criar um clima de confiança mútua, para facilitar um ambiente de diálogo o mais ostensível possível.

As perguntas foram feitas, seguindo a ordem das tarefas e EPs, como aparecem no material do exame. Pudemos ter acesso ao material das edições passadas, no acervo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul[35]. Em todas as entrevistas, o pesquisador perguntou aos informantes se eles se recordavam da matéria utilizada em cada uma das tarefas da parte escrita. Quando eles não se recordavam bem, eram convidados a reler os comandos das tarefas. No caso das tarefas 3 e 4, aqueles que não se lembraram bem dos conteúdos dos textos puderam ter acesso a eles. Depois dessa etapa, eles respondiam às perguntas feitas sobre a própria matéria. Eis a pergunta principal que foi feita para abordar cada tarefa e EP.

Qual(is) aspecto(s) chamou(aram) a sua atenção em termos de desconstrução de estereótipos, ou que informações foram relevantes para você quanto à cultura e ao povo brasileiro? / Algum aspecto chamou sua atenção pelo conteúdo, seja a cultura e o povo brasileiros ou houve alguma coisa que você acreditava ser de um jeito e acabou descobrindo que era de outro jeito?

A primeira pergunta foi utilizada como principal para abordar cada texto utilizado no exame e/ou os que os informantes reconheceram. A reformulação foi utilizada para casos em que os informantes não entenderam a primeira formulação.

3.5 Procedimentos de análise

De acordo com Mackey e Gass (2005, p. 246), a depender do objetivo da pesquisa, nem sempre é preciso transcrever uma entrevista inteiramente para poder analisá-la. A primeira etapa foi a transcrição parcial das entrevistas, dos trechos que diziam respeito ao

[35] Endereço: < http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>

objeto da pesquisa, não com o intuito de fazer com que os dados necessariamente confirmassem a nossa hipótese. Por exemplo, os excertos em que os entrevistados pensaram "em voz alta", enquanto reliam os comandos das tarefas ou os textos dos EPs, ou mesmo as falas, nos momentos em que o pesquisador passava os EPs, para que os entrevistados identificassem aqueles utilizados durante a interação face a face, não foram transcritas.

Os trechos transcritos foram descritos para, em seguida, serem interpretados. A interpretação dos dados foi feita à luz da Teoria da Relevância, que nos proporcionou base para explicarmos os processos comunicativos envolvidos no exame.

3.6 Convenções utilizadas para as transcrições

Seguem as convenções utilizadas nas transcrições, ilustradas com excertos de algumas entrevistas.

Quadro 4 – símbolos utilizados nas transcrições e seu significado

Símbolo	Significado	Exemplos do *corpus*
..	Pausa média	*80- N1: porque você pode falar por exemplo sobre negócios**..** mas tomar negócios que sea mais brasileiro.*
...	Pausa longa (mais de um segundo)	*63- I1: ah e::h**...** eu vi que:: tem pessoas que/ como ah o:: / essa cozinheira que:: ela tem/ ela teve vontade de fazer comida com as / comidas que as pessoas já:: usaram, [cascas de frutas e] coisas assim*
?	Indicação de pergunta	
/	Truncamentos	*48- N1: você pode/ se você vai fazer a prova sobre, por exemplo, você vai fazer uma prova de língua, ah, do Alemanha, você tem que falar, você tem que fazer a prova sobre coisas de Alemanha, falar sobre cultura eh, gastronomia, lugares, eh.. mais conhecedos, coisas assim.*
( )	Fala provável	*74- N1: si, mas quando você **(**estuda**)** na mesma coisa/*
[ ]	Trecho em que os interlocutores apresentam falas simultâneas	*93- I1: sim, sobre ele. **[**É uma coisa pessoal**]*** *94- P: **[**aconteceu na Namíbia?**]***
[...]	trecho cortado por não ser relevante para o estudo, ou por ser constituído de comentários fora do contexto da entrevista	*25- P: Okay!* *[...] Então, Pamerys, esta é a tarefa dois, sobre os cães-guia. Você se lembra?*
((inaud.)	fala inaudível	
(( ))	relatos de ocorrências não verbais, comentários/ explicações do pesquisador	*50- N1: **((**a entrevistada faz um gesto acentuado dizendo que concorda com a fala do pesquisador**))** si, que você poda/ possa conocer a língua e também po/ poda conocer a cultura, a gastronomia e coisas assim. Não somente lugares, sinô coisas gerais, se você vai para São Paulo, ou se vai para Natal, você pode/ possa conhecer eles, pode conhecer eles.*
Maiúscula	ênfase ou acento forte	*74- N1: si, mas quando você (estuda) na mesma coisa/ senão nós conhecemos coisas assim, gastronomia, história, capital, cidades, conhezo, mas se você faz a prova no **CENTRO** cultural brasileiro, você acha que vai encontrar **CULTURA** por todos os lados.*
P	O pesquisador	

Para facilitar a sua leitura, as entrevistas foram editadas em alguns trechos, por causa de vícios de linguagem – inclusive do próprio pesquisador –, algumas pronúncias incorretas etc. Como afirma Duarte (2004),

> Entrevistas podem e devem ser editadas. Exceto quando se pretende fazer análise de discurso, frases excessivamente coloquiais, interjeições, repetições, falas incompletas, vícios de linguagem, cacoetes, erros gramaticais etc. devem ser corrigidos na transcrição editada. (DUARTE, 2004: 221)

Cabe assinalar, ainda, que nem todas as entrevistas figuram nos apêndices; neles constam aquelas com mais verbalizações transcritas de cada contexto. Neste sentido, Duarte sugere que:

> [...] sobre a apresentação das transcrições, surgem dúvidas se elas deverão ser apresentadas na totalidade como apêndice dos trabalhos de conclusão, em dissertações de mestrado e teses de doutorado. [...] Assim, parece ser pouco viável, por questões éticas e por questões práticas, inserir todas as transcrições das entrevistas em apêndice. Basta apresentar uma transcrição, ou parte dela, para ilustrar a forma como todas as demais foram realizadas (DUARTE, 2004, grifos nossos).

4 ANÁLISE, RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo apresentamos a descrição das entrevistas realizadas com informantes que fizeram o exame Celpe-Bras no Brasil e no exterior. Como mencionado na Introdução, e também no capítulo da Metodologia, as entrevistas foram realizadas com pessoas que se submeteram ao Celpe-Bras em contextos de imersão e não imersão, para podermos ver se o contexto interfere ou não nas percepções dos examinandos sobre o Brasil, conforme um de nossos objetivos específicos. Em seguida, as descrições das entrevistas são apresentadas, seguidas de análise, interpretação e discussão, com base na Teoria da Relevância de Sperber e Wilson (1989). Vale destacar que algumas descrições já são acompanhadas de sua análise e interpretação.

4.1 Entrevistas realizadas com informantes que prestaram o exame em contexto de não imersão

Apresentamos, a seguir, a descrição das entrevistas, não necessariamente na ordem em que elas foram realizadas, mas na ordem das que mais informações nos forneceram.

Informante N1

N1 é de nacionalidade dominicana e reside em seu país. Ela tem 25 anos e é formada em Administração de empresas. Ela prestou o exame Celpe-Bras na primeira edição de 2015, em São Domingos e visitou o Brasil após a aplicação do exame em uma curta viagem de férias. A entrevista realizada com N1 revelou crenças que ela tem sobre o que é avaliação e como deveria ser avaliado o nível de conhecimento de cultura no exame.

O vídeo da tarefa 1, intitulada *Café na Vila Madalena* (Anexo 8, p 101), se referia a uma cafeteria peculiar, conhecida como ponto de encontro de pessoas que atuam pela sustentabilidade e que consomem produtos orgânicos. Nessa cafeteria, as pessoas podem comprar um café e ainda deixar outro para um desconhecido com um bilhete contendo uma

mensagem positiva. N1 limitou-se a afirmar que a iniciativa lhe pareceu interessante e que é coisa que não se vê em outros países[36].

Quanto ao áudio da tarefa 2, intitulada *Cães-Guia* (Anexo 9, p 101), é uma reportagem de rádio tirada do noticiário oficial estatal *Voz do Brasil*, sobre um programa do Governo brasileiro para doação de cães-guia a pessoas com deficiência visual. Na matéria, os jornalistas forneceram detalhes acerca dessa política pública voltada para os deficientes visuais, que podiam se cadastrar para o recebimento gratuito dos animais. O programa faz parte das ações da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência do Brasil e tem como objetivo organizar a lista de espera de quem precisa de um cão-guia e também divulgar essa política pública. Seguem as verbalizações de N1 sobre a matéria.

> *31- P: [...] será que algum detalhe chamou a sua atenção particularmente assim, nesta matéria?*
> *32- N1: Ach/ acho que si, porque é uma coisa que não há no meu país. Não lembro escutar sobre esso, sobre cadastro nacional de candidatos a utilização de cães-guia, aqui não faz isso, então é muito interessante, porque o Brasil preocupa-se com a gente cega, hã, entendiu?*

Vê-se aqui que a *Voz do Brasil*, sendo um noticiário do Governo, serve para divulgar as ações do Governo dentro e fora do país, já que as rádios brasileiras podem ser recebidas fora do país e em qualquer parte do mundo, via Internet por exemplo. Divulgar esse tipo de ações significa passar a imagem de um Governo que se preocupa com a inclusão de pessoas com deficiência. Uma matéria como essa, utilizada em um exame internacional, considerado como um dos instrumentos de divulgação do país, também pode servir para divulgar a imagem de um país em que a inclusão social é uma das preocupações do Estado, estratégia que vai de encontro a estereótipos de um país em que direitos humanos não são respeitados.

No caso desta informante, ela expressa, no turno 32, a imagem que lhe passou a matéria, por achá-la interessante e pensar que o Brasil preocupa-se com as pessoas com deficiência – no caso, visual – diferentemente do que acontece em seu país. Ela percebeu esse aspecto de um país antenado com questões contemporâneas de acessibilidade.

[36] Ver trancrição nos apêndices

No próximo excerto, trata-se do texto base da tarefa 3 (Anexo 10, p 102) que se intitula *os eletrossensíveis*, tirado da revista *Isto é*, sobre eletrossensíveis e suas consequências para a saúde.

35- P: tudo bem, okay. Eh indo para a tarefa três, os eletrossensíveis. Você se lembra né?
36- N1: lembro um pouquinho ((risadas)) si mas lembro lembro.
37- P: Bom, isso aqui é um tema mais geral, né? Né/ não fala do Brasil não, é uma coisa mais global, né?
38- N1: uhum
39- P: mas você sabia sobre eh/ você sabia alguma coisa sobre os eletrossensíveis?
40- N1: não diretamente, não conhecia muito sobre eles. Somente pra dizer a verdade, somente o que eu li lá. O que li aí, é o que conheço. ((risadas))
41- P: então você não tinha ouvido falar antes não, né? Isso foi uma novidade.
42- N1: hum? Diz que é como una enfermedade, verdade? Que a gente que utiliza, eh... coisas digitais, acho que é uma coisa assim, mas não conhecia que é uma coisa delicada assim, não. ((risadas)). Muito interessante

O assunto parece uma novidade para a informante que afirma que a única coisa que ela sabe a respeito do tema foi aquilo que ela leu no texto da tarefa. Isso revela que os textos escolhidos para o exame têm potencial de incrementar o conhecimento geral dos candidatos sobre diversos assuntos, dos mais gerais aos mais específicos sobre a cultura brasileira. Na sequência, a entrevistada faz uma observação sobre o próprio exame, a maneira como o conhecimento de cultura é avaliado. Vejamos no trecho a seguir:

44- N1: mas vou fazer uma observação, não sei, acho que:: na prova, deveria ter coisas mais puntuais sobre a cultura do Brasil, acho que a gente possa/ que a gente possa conhecer Brasil através ou por meio da prova.
45- P: ah eh? Você acha?
46- N1: si, acho que sim, porque você está falando aqui sobre uma enfermidade que é geral, que tá em outros países, mas não uma coisa do Brasil diretamente. Entendiu?
47- P: mas por que que

48- N1: você pode/ se você vai fazer a prova sobre, por exemplo, você vai fazer uma prova de língua, ah, do Alemanha, você tem que falar, você tem que fazer a prova sobre coisas de Alemanha, falar sobre cultura eh, gastronomia, lugares, eh.. mais conhecedos, coisas assim. Por exemplo, se você vai fazer uma prova do/ da República Dominicana, você pode falar sobre a sona colonial, Cristóvão Colombo, coisas que a gente tenha tenha o desseio de vir pra cá. Entendiu?

49- P: ah tá. Então pra você ah/ como a prova é administrada pelo Brasil, deveria ter mais coisas sobre o Brasil, cultura do Brasil coisas que vocês, coisas que vocês aprenderam em cursos de língua?

50- N1: ((a entrevistada faz um gesto acentuado dizendo que concorda com a fala do pesquisador)) si, que você poda/ possa conocer a língua e também po/ poda conocer a cultura, a gastronomia e coisas assim. Não somente lugares, sinô coisas gerais, se você vai para São Paulo, ou se vai para Natal, você pode/ possa conhecer eles, pode conhecer eles.

Aqui, vê-se que N1 revela sua crença sobre o que seria avaliação. Não deu para marcar na transcrição, mas ao longo de sua fala, ela parecia bem segura e empolgada quando falava do que seria, ao seu ver, avaliar conhecimento de cultura. Ela defende que a cultura seja avaliada de maneira explícita. Como dito anteriormente, acredita-se que o exame seja um veículo de divulgação da cultura brasileira. Se considerarmos a fala da entrevistada no turno 44, entendemos que a mesma toma consciência de que os itens de avaliação, seja o vídeo, o áudio, os textos tirados de revistas e os elementos provocadores da edição em que ela prestou o exame, contêm poucos elementos explícitos sobre a cultura do Brasil. N1 ainda defende que as matérias utilizadas no exame tragam questões sobre riquezas turísticas do país, para despertar o desejo das pessoas de conhecer esses lugares. No turno 50, N1 separa, nitidamente, língua de cultura. Pode ser que ela tenha lido e não entendido o manual do examinando ou que não o leu.

No que diz respeito à parte oral, N1 reconheceu os EPs nº 4 (Anexo 13, p 105); 5 (Anexo 14, p 106) e 20 (Anexo 21, p 113), cujos títulos são, respectivamente *Desocupe-se; Amigos, amigos, negócios fazem parte* e *Você lê rótulo dos alimentos?*. O primeiro é um extrato de artigo da revista *Época*, que apresenta um livro intitulado *Sobrecarregado*, que trata das consequências de se ficar excessivamente atarefado, em qualquer momento, e dos benefícios de se dar um tempo livre. O segundo é tirado da revista *PEGN* e trata de como criar

uma empresa com familiares. E o último trata da importância de se ler o rótulo dos alimentos. Vê-se que só os títulos dessas matérias sugerem que se trata de assuntos comuns.

Consideremos o EP nº5. Seguem as verbalizações que a entrevistada fez a respeito.

> *79- P: mas como você disse né esse elemento não fala da cultura do Brasil, não fala coisas, né típicas do Brasil*
> *80- N1: porque você pode falar por exemplo sobre negócios... mas tomar negócios que sea mais brasileiro. Não é problema que você fale sobre negócios, mas que tomem coisas do Brasil como por exemplo, se você vai mudar/ se você vai fazer uma empresa de pão de quejo, de caipirinha. Entendiu?*
> *((trecho cortado por or pesquisador perguntar se a entrevistada já havia comido de pão de queijo e se havia gostado))*
> *86- N1: Então se você coloca esse tópico eh "como eu vou fazer um negócio de caipirinha ou de pão de queijo?" Então a gente tem que falar sobre esso. "Eu vou fazer um negócio com minha mulher, meus filhos, então vamos comprar eh farinha e, temos que ter esso". Entendiu? Então vamos falar sobre negócio mas sobre uma coisa específica do Brasil.*

Nos turnos 80 e 86 N1 idealiza a entrevista como uma sessão de role-play, em que os candidatos teriam que falar, por exemplo, sobre como montariam um negócio de caipirinha ou de pão de queijo, ou qualquer outro tipo de coisa que seja tipicamente brasileira. Isso nos fez inferir que ela não entendeu a proposta e a base teórica do exame, já que não se busca aferir conhecimentos específicos sobre a língua ou cultura no Celpe-Bras, como aparece no manual do candidato.

Ao final da entrevista, ou melhor, depois da conversa sobre as matérias, foi perguntado se a entrevistada tinha algo a acrescentar. Segue o trecho do final da entrevista.

> *88- P: Você tem alguma coisa pra acrescentar ao que você já disse?... Cultura do Brasil na prova?*
> *89- N1: não, nada mais. Eu acho que tudo é bem, o som é bem, o vídeo tá bom, mas nós precisamos cultura brasileira nas provas*
> *90- P: está anotado aqui*

91- N1: porque eu quero que o mundo conheça, em todos os países do mundo que a gente toma o Celpe-Bras, tem que ter obrigação de conhecer o Brasil. Isso vai promover o turismo, o conhecimento que não somente que você sabe/ você sabe que tem que ler as etiquetas dos alimentos. ((referindo-se ao EP20)) Entendiu? A gente sabe isso. A gente sabe coisas assim, então, é melhor quando você tem a obrigação de conhecer também cultura, pra que a gente não fique com espaços vazios na cabeça ((risadas))

92- P: como por exemplo, poderia servir para falar para pessoas que sabem pouco sobre o Brasil, né, que o Brasil não é só futebol e carnaval.

93- N1: ((a entrevistada faz um gesto acentuado dizendo que concorda com a fala do pesquisador)) Eu, eu era assim, antes de fazer o curso. Entendiu? Eu gostei inicialmente, porque eu tinha um namorado do Brasil. Entendiu? Então eu fiquei interessada em aprender a língua. Depois que aprendeu a língua ((inaud.))

N1 insiste no fato de que o exame tem que promover lugares turísticos do Brasil. Ela, inclusive, manifesta seu sentimento de amor pelo Brasil e deseja que o país seja mais divulgado, por meio do exame. No turno 80, a informante volta a mencionar a falta de elementos explícitos da cultura brasileira nos textos da edição de 2015/1. No turno 93, depois que o pesquisador afirmou que o exame poderia servir para mudar a visão das pessoas sobre o Brasil, N1 disse que ela era uma das que tinham esses velhos estereótipos sobre o país. Ela afirmou, porém, que sua percepção mudou depois que ela fez o curso de português no Centro cultural do Brasil. Ou seja, ela tem consciência de que o curso de português do qual ela participou foi determinante para seu processo de aprendizagem. Neste estudo, não deu para investigar mais sobre como os professores que dão aula nesse curso do CCB-RD trabalham questões relacionadas a cultura e que tipo de material eles usam. Não sabemos o quanto eles utilizam textos de edições antigas do exame Celpe-Bras em sala de aula, se é que os utilizam. No entanto, imaginamos que, como se trata de um centro cultural, deve haver uma certa ênfase em cultura.

Informante N2

N2 é de nacionalidade dominicana e mora no Brasil há um ano, onde faz a graduação em engenharia física em uma universidade federal no estado de São Paulo. Ela

prestou o exame Celpe-Bras em 2015/1 em seu país de origem, antes de vir estudar no Brasil. A seguir, as verbalizações de N2 sobre o vídeo da tarefa 1.

> *1- P: Será que no vídeo, no conteúdo mesmo, você descubriu alguma coisa que talvez mudou a sua percepção sobre aquilo que é cultura brasileira? Sobre o Brasil ou qualquer coisa que tenha a ver com o Brasil?*
> *2- N2: (não sei se entendo) a sua pergunta. Você tá me falando, por exemplo/ tá, entendo a:: ((várias falas inaudíveis por causa da má qualidade da internet)). você quer saber como foi a percepção que eu tive a partir do vídeo.. do Brasil? É isso?*
> *3- P: mais ou menos é assim. Se você/ se você acabou descobrindo coisas novas sobre o Brasil, por exemplo.*
> *4- N2: é assim, obviamente, com cada:: prova, sei lá, do Celpe-Bras, a gente vai adquirir/ queira ou não, a gente vai adquirir conhecimento novo. Porque eles apresentam (coisas) que você nunca talvez pesquisou ou talvez nem viu na vida. Entendeu? Então aí, (é uma coisa que, se é nova), pelo menos desde o ponto de vista (dos latinoamericanos) ((inaud.)) [...]. Aí, desde o ponto de vista, já tinha mais ou menos uma percepção, uma percepção diferente do Brasil antes de viajar. Aí, consegui, com o vídeo, né, que eles apresentaram, teve:: uma reiteração mais ou menos das coisas que já tinham/ dos conhecimentos que já tinha adquirido da cultura. Simplesmente isso.*
> *5- P: Entendi. Você fez um cursinho de preparação para o Celpe-Bras, e lá, vocês debateram mais sobre a cultura ou sobre a língua?*
> *6- N2: não. A gente debateu mais do que/ do::/ das coisas da língua, temas em gerais.. e:: do: do exame especificamente. Porque o o:: foco era o exame, na verdade. Mas ele/ como como a gente estudava com:: .. aquele::s/ aqueles exames dos anos anteriores, já mais ou menos/ vinha uma coisa de:: de ((inaudível)), porque eram temas diferentes, coisas que você tinha que debater, um monte de coisa que você terminava aprendendo tanto cultura tanto conhecimento geral, e aprendendo como desenvolver a prova mesmo.*

Quanto ao vídeo da tarefa 1, intitulado *Café na Vila Madalena*, quando a entrevistada foi perguntada se algum aspecto no vídeo chamou particularmente a sua atenção, ela expressa em sua resposta, no turno 4, que ela tinha algum conhecimento da cultura

brasileira e reconhece que sempre é possível adquirir novos conhecimentos sobre a cultura brasileira e outras coisas, no contato com essas matérias. No mesmo turno, é possível notar que a própria informante reconhece que tinha uma percepção do Brasil, que se confirmou quando ela prestou a prova. Da mesma forma que N1, N2 também frequentou um curso de preparação para o Celpe-Bras, além do curso de língua portuguesa no CCB-RD. Nos cursos de preparação, os futuros candidatos ao Celpe-Bras são submetidos a provas de edições anteriores. N2 afirma, no turno 6, ter aprendido muito sobre cultura nesses cursos. Então, é possível que o curso acabe familiarizando o sujeito com temas referentes à cultura brasileira e afins, como também com temas de conhecimento geral.

Quanto às demais tarefas e aos elementos provocadores, N2 lembra-se de uns e não de outros. Ela teve poucas lembranças da tarefa 2, sobre cães-guia e simplesmente deu sua opinião sobre quão bom é as pessoas com deficiência visual poderem ter, gratuitamente, cães-guia para suas diferentes necessidades de mobilidade. Como no caso da tarefa 2, N2 mal se lembrou da tarefa 3, intitulada *Os eletrossensíveis*. Ela se limitou a fazer comentários sobre o assunto, com base em seus próprios conhecimentos. Já no caso da tarefa 4, ela se lembrou muito bem do texto base, intitulado *Pais do lar*. Porém, como nos demais casos, ela deu sua opinião sobre o assunto, como se ela estivesse passando por uma entrevista de proficiência. No que se refere à parte oral, ela se lembrou do EP nº18 (Anexo 20, p 112), intitulado *Comer fora de casa te deixa mais gordo*. Mais uma vez ela se limitou a falar de suas próprias experiências em relação ao assunto. Quando se observa o próprio EP, vê-se também que não há elementos diretamente relacionados ao Brasil.

Informante N3

N3 também é dominicano, trabalha como economista e prestou o exame Celpe-Bras em 2015/1. Ele fez um curso de português no mesmo centro cultural que as demais dominicanas. Como no caso de N2, N3 não reconheceu todas as tarefas. Ele reconheceu as tarefas 1; 2 e 4, e também, limitou-se a dar a sua opinião a respeito dos assuntos abordados nas tarefas. Quanto aos EPs, ele reconheceu os três utilizados na interação face a face. N3 reconheceu os EPs nº 2 (Anexo 13, p 105); 7 (Anexo 16, p 108) e 14 (Anexo 17, p 109), respectivamente intitulados *Liberdade e Internet*, *Crianças são educadas para serem honestas e educadas* e *A ciência do otimismo*. Como o fez com as matérias da parte escrita, N3 somente comentou os EPs, como se estivesse em contexto de entrevista de proficiência. Deduzimos

que o entrevistado limitou-se a comentar as diferentes matérias que ele reconheceu – apesar de as perguntas que lhe foram feitas durante a entrevista visarem a saber quão informatvas as matérias lhe pareceram – justamente, porque não havia, nas matérias dessa edição, informações explícitas e relevantes sobre a cultura brasileira, na sua visão. Sendo assim, depois da conversa sobre as matérias das partes oral e escrita, o pesquisador fala sobre essa falta de elementos culturais explícitos nessa edição.

1- P: Então, N3, é isso aí. A nossa conversa dependia muito mais de elementos culturais que aparecem né nos textos, nos áudios, vídeos, imagens e tal, que a gente vê. Então basicamente, assim, a prova de 2015/1 que você fez foi mais sobre coisas coisas comuns, né, mais gerais

2- N3: sim

3- P: então, é mais ou menos essa conversa aí ó. Porque: eh, tem/ não é uma tendência de que os testes de proficiência que são dirigidos por alguns países e tal, como o Celpe-Bras no caso do Brasil, o Celu no caso da Argentina, e outros mais, pensa-se que esses/ essas instituições, hein, esses exames exportam a cultura do país que os produz. Entendeu?

4- N3: claro claro

5- P: Então, como/ como é que isso é recebido, eh, a recepção desses elementos é o que exatamente eu estou pesquisando. Entendeu agora?

6- N3: sim sim, claro. Na verdade, eu acho, por exemplo que, minha experiência no centro cultural do Brasil nas aulas, isso, enfatizaram muito a cultura brasileira. Então, por isso acho que sempre as provas eram muita cultura e nós aprendimos, por isso que eu quero ir ao Brasil.

7- P: ((ri)) eu sei que vocês até faziam aulas dentro da cozinha

8- N3: sim, também fizemos. No verão fizemos aulas de cozinha, comimos algumas coisas raras mas boas.

Vê-se, no turno 6, que N3, assim como N1 e N2, reconheceu que as aulas de português que tiveram no centro cultural, com muita ênfase na cultura brasileira, o ajudou a saber mais sobre a cultura brasileira. No centro cultural, eles, inclusive, tiveram a oportunidade de experimentar pratos brasileiros, feitos em aulas de culinária, como parte do ensino-aprendizagem de cultura.

Informante N4

N4, também dominicana, é pós-graduanda em engenharia hídrica e mora fora da República Dominicana, mas ela prestou a prova no país de origem, também em 2015/1. N4 reconheceu as matérias utilizadas nas quatro tarefas, sendo que, no caso da tarefa 2, ela precisou da ajuda do pesquisador para se lembrar um pouco da reportagem utilizada para a tarefa. E, como no caso dos demais informantes, ela somente comentou os diversos assuntos abordados nessas matérias. Ela também reconheceu os três EPs utilizados na interação face a face, sendo os números 1 (Anexo 12, p 104); 15 (Anexo 18, p 110) e 17 (Anexo 19, p 111), respectivamente intitulados *Bullying na internet*, *#PartiuBrasil*, e *Quanto você consome*. O primeiro foi tirado do *site* da revista Nova Escola, e trata de bullying nas redes sociais, da ideia até suas consequências. O segundo EP mostra atrações turísticas do Brasil, apresentando várias cidades das cinco regiões do país, com uma imagem da paisagem da Chapada Diamantina, uma das regiões mais atrativas do país, no fundo. Durante a entrevista, a entrevistada foi perguntada se havia algo de novo para ela no conjunto textual do EP. Segue trecho da entrevista sobre o EP nº15.

1- P: que que você achou dessa imagem? Você viu alguma novidade aqui?
2- N4: novidade novidade, (provavelmente) não. Mas ((inaud.)), você pode conhecer país. A gente conhece mais as coisas de fora que do meu país
3- P: você já veio ao Brasil?
N4: não, ainda não, mas eu vou
4- P: e qual desses destinos que tão listados aqui e que você conheceria primeiro? ((risadas))
5- N4: Eu iria a Brasília,
6- P: por quê?
7- N4: pela arquitectura de Brasília, a cidade que foi construida com o objetivo de ser capital desde o início
8- P: ahan
9- N4: sei. Eu gostaria també::m Rio de Janeiro, [São Paulo]
10- P: lógico ((risadas)) [a gente entra por] São Paulo e sai pelo Rio de Janeiro né?
11- N4: ah si ((risadas))

12- P: okay, tudo bem. Mas, quando você viu isso você/ assim, quando você viu essa imagem essa propaganda, na hora deu vontade de conhecer o Brasil?
13- N4: eu queria, desde que eu estudava português eu queria (conhecer) o Brasil ((risadas)):

Este EP, apesar de ser o que contém informações mais explícitas sobre o Brasil e a cultura do país por meio de suas atrações turísticas, na edição de 2015/1, não parece ter influenciado a percepção de N4. Como ela própria afirma no turno 13, seu desejo de conhecer o Brasil vem desde a época em que ela ainda estudava o português no centro cultural do Brasil. Mais uma vez, o fato de a informante ter tido aulas de português e cultura brasileira fez com que ela soubesse determinadas coisas sobre o Brasil, o que acarretou essa familiarização que ela demostrou no contato com os textos.

O terceiro EP – intitulado *Quanto você* consome – que N4 reconheceu foi tirado do site da revista *Super Interessante* que trata do consumo consciente da água, nada mais normal para uma engenheira hídrica. No final da entrevista, depois da conversa sobre todas as matérias das tarefas e EPs, a própria N4 toma a palavra.

15- N4: eu acho que existe uma coisa que, por exemplo, lá no Centro Cultural Brasil-República Dominicana, não sei se é a mesma coisa para todos os centros, lá eles ensinam muito a cultura brasileira e a gente tem uma ideia do que é a:: (cultura brasileira) quando ((inaud.)). Por isso eu, muitas vezes, eh/ os/ as tarefas são temas [conhecidos]
16- P: [temas mais] familiares, né? Vocês já estiveram em contato com isso durante as aulas de português
17- N4: exatamente. E::h a gente aprende português, a gente também aprende a cultura brasileira, (nas) festas que ((inaud.)) no Brasil. Por isso (temos) um pouco de conhecimento da cultura brasileira.
18- P: Okay

Nota-se que a própria entrevistada reconhece que o fato de ela ter tido aulas de português, com ênfase na cultura brasileira, fez com que ela se familiarizasse com temas relacionados ao Brasil e à cultura brasileira. Ela mesma tomou consciência de que as aulas de português interferiram em sua percepção. Outro aspecto que ela revela em suas verbalizações

é o que parece ser o efeito retroativo do exame Celpe-Bras nas salas de aula de português no centro cultural em que ela aprendeu a língua. Como os conteúdos de provas anteriores são reaproveitados nos centros de idioma (Lima, 2008), isso acaba gerando um efeito retroativo no ensino, através do uso de materiais provenientes do próprio exame.

Informante N5

N5 é dominicana como os outros informantes do contexto de não imersão e é médica. Ela prestou o exame em 2015/2, também na República Dominicana. Infelizmente, perdemos algumas partes da gravação da entrevista, porque o programa utilizado para a gravação online parou durante a entrevista, e o pesquisador não percebeu isso. Isso fez com que perdêssemos as gravações sobre as tarefas 1 e 2. Porém as descrições apresentadas baseiam-se nas notas tomadas durante a entrevista.

Na parte escrita, N5 reconheceu – porém, com a ajuda do pesquisador – o vídeo da tarefa 1 (Anexo 22, p 114), que foi sobre o uso do cinto de segurança no trânsito, especialmente, nos bancos de trás, como já descrito na Introdução. N5 afirmou que o vídeo não trouxe novidade alguma para ela. Ela sabe muito bem do que se tratou no vídeo, supostamente, porque possui carteira de habilitação. Apesar disso, ela afirmou não ter o hábito de usar o cinto de segurança no banco de trás.

Quanto à tarefa 2 (Anexo 23, p 114), intitulada *Professores do Brasil*, N5 não reconheceu o áudio da reportagem. E sobre a tarefa 4 (Anexo 25, p 116), intitulada *Azulejos valiosos*, cujo texto foi tirado do jornal *Em Dia*, a entrevistada afirma não ter "gostado" do texto. Segundo ela mesma, o motivo deve-se ao fato de ela não ter realizado a tarefa, porque já estava cansada. Deduzimos que a condição psicológica da entrevistada teve um impacto sobre a maneira como ela abordou o texto da tarefa, o que pode ter tirado sua atenção do conteúdo, reduzindo as chances de essa matéria causar algum impacto na sua percepção. Quanto aos EPs, ela reconheceu os n° 4 (Anexo 26, p 117) e 11 (Anexo 30, p 121), respectivamente intitulados, *conversar com estranhos deixa você mais feliz* e *Felicidade e saúde*. N5, como no caso dos demais entrevistados, limitou-se a fazer comentários gerais sobre os temas abordados nos EPs, com base em seus próprios conhecimentos.

4.2 Entrevistas realizadas com informantes que prestaram o exame em contexto de imersão

Como no caso dos informantes que prestaram o exame em contexto de não imersão, as entrevistas realizadas com aqueles que se submeteram ao exame no Brasil seguem a ordem das que mais nos forneceram informações.

Informante I1

I1 é de nacionalidade namibiana, estuda em uma universidade federal, em Minas Gerais e mora no Brasil há dois anos. I1 submeteu-se ao exame do Celpe-Bras em 2015/2. Ela reconheceu a tarefa 1 (Anexo 22, p 114), que foi sobre o uso do cinto de segurança nos bancos de trás, como já tratado na Introdução desta dissertação. Em suas verbalizações, I1 afirma que a reportagem utilizada para a tarefa a fez tomar consciência da importância do uso do cinto de segurança nos bancos traseiros, como foi o caso do próprio pesquisador.

1- P: Então I1, vamos fazer o seguinte. Vamos proceder na ordem das provas né. Parte escrita e depois parte oral. Okay? Parte oral foram quatro tarefas e a primeira tarefa foi o uso do cinto de segurança. Você se lembra desse vídeo?
2- I1: só pra ver um pouco ((a entrevistada pede para reler o comando da tarefa 1))
3- P: lembrou? Mais ou menos né?
4- I1: é
5- P: mas aí que que você lembra que o vídeo trouxe como informação nova pra você?
6- I1: acho que a:: importa/ a importânca do cinto de segurança. Que:: .. que é mais seguro quando você usa cinto de segurança do que quando você não usa. Porque às vezes pode:: prevencer o:: caso de acidentes, né
7- P: e você você costuma usar?
8- I1: costuma usar. Porque:: acho que eu não posso entrar num carro qualquer carro e a pessoa vai começar a dirigir sem usar o cinto. Às vezes eu falo quando conheço a pessoa. Mas eu vi que a maioria das pessoas aqui no Brasil usa o cinto de segurança.
9- P: mas você desde sempre usou o cinto de segurança?
10- I1: sim

11- P: desde sempre?

12- I1: sim

13- P: tem carteira?

14- I1: carteira de?

15- P: de:: de motorista

16- I1: eu ah eh não

17- P: ainda não

18- I1: não

19- P: okay. Então pra/ como você costumava usar, pra você o vídeo foi normal

20- I1: sim foi normal

21- P: até no banco de trás também você usava?

22- I1: não. No banco de trás na verdade eu nao usava. Só algumas vezes quando tem/ talvez o taxista fala que tem que usar ou alguém ((inaud.))

23- P: até hoje?

24- I1: até hoje ((risadas))

25- P: mas você sabia que o cinto de segurança é importante no banco de trás?

26- I1: não, não muito. Eu.. eu só:: sabia que é importante que é importante pra usar o cinto de seugrança mas eu/ eu pensava que é só:: [de frente]

27- P: [de frente] né

28- I1: é

29- P: mas aí, vc passou a ter mais consciência da coisa depois de ter tido contato com esse vídeo?

30- I1: sim. Eu/ ah peraí. Que você falou?

31- P: se você passou a ter mais consciência sobre os perigos do não uso do cinto de segurança no banco de trás depois desse vídeo

32- I1: é. Acho que sim. porque eu vi um vídeo que:: acho que foi um.. / uma:: .. eu não me lembro muito bem que as pessoas/ ocorreram um acidente

33- P: sim sim sim. Alguém tava relatando né um caso de acidente

34- I1: e.. não sei se tá/ teve alguém no banco de trás mas quando o acidente ocorreu/ acho que foi/ ele bateu/ ((inaud.)) não sei

35- P: mas a pessoa sobreviveu por causa do cinto ou morreu?

36- I1: hmm, acho que morreu

37- P: morreu por não ter usado então né? Porque no vídeo estava claro que se a pessoa que está no banco de trás não usar o cinto, em caso de batida, a pessoa pode ser projetada pra fora do carro

38- I1: pra fora do carro, isso

39- P: né? E a pessoa até pode eh ferir as pessoas que estão no banco da frente.

40- I1: lembro

41- P: agora lembra? ((risadas))

42- I1: agora lembro

43- P: okay. então para você o vídeo serviu para ter mais consciência sobre o:: o uso do cinto de segurança que você não costumava usar no banco de trás

44- I1: sim

45- P: por que você não usava?

46- I1: porque eu achava que quando tem acidente o banco que está na frente de mim vai me proteger

47- P: ((risadas)) aí deu/ acabou percebendo que não é verdade né?

48- I1: nã::o não é verdade

Vê-se, através dessas verbalizações, que I1 afirmou que o vídeo da tarefa 1 serviu para conscientizá-la sobre a importância do uso do cinto de segurança nos bancos traseiros. Porém, não sabemos até que ponto isso reflete seu pensamento real, pois, a partir do turno 21, quando lhe foi perguntado se ela usava o cinto no banco traseiro, ela respondeu negativamente, mas no turno 44, ela respondeu que o vídeo a conscientizou. Ou seja, ela se contradisse.

Supõe-se que quem possui carteira de habilitação sabe muito bem da importância do uso do cinto, sobretudo nos bancos traseiros. Ou seja, se I1 tivesse frequentado uma autoescola, o vídeo utilizado na tarefa não lhe teria trazido novidade alguma, pois são medidas de segurança válidas em todo lugar. Isso foi o caso de N5, que prestou o exame na mesma edição. Como N5 possui carteira de habilitação, o vídeo não lhe trouxe nenhuma novidade. Esse tipo de conscientização a que chegou I1, provavelmente por causa da matéria, pode ser útil para quem mora no país e não tem consciência, às vezes, das regras que se tem que seguir.

No que diz respeito à tarefa 2 (Anexo 23, p 114), cujo áudio foi uma reportagem sobre o prêmio “Professores do Brasil”, atribuído a professores que desenvolvem diversos

projetos extraescolares junto com seus alunos, I1 disse não se lembrar. Quanto à tarefa 3 (Anexo 24, p 115), intitulada *Projeto favela orgânica*, cujo texto base, intitulado *Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo* – texto tirado do periódico *Almanaque Brasil de Cultura Popular* – a entrevistada afirmou que o texto lhe foi informativo no sentido de que ela não sabia que se podia reaproveitar frutas e legumes destinados ao lixo para fazer outros alimentos. Isso pode ser interpretado como a imagem de um país em que as pessoas preocupam-se com o desperdício de alimentos.

No que se refere à tarefa 4 (Anexo 25, p 116), I1 afirma não ter compreendido bem o conteúdo do texto intitulado *Azulejos valiosos*. Segue o excerto.

72- P: Okay. Última tarefa, tarefa 4. Azulejos valiosos
((longo silêncio enquanto a entrevistada revê o texto para tentar trazer lembranças))
73- I1: peraí, azulejos?
74- P: Você se lembra da tarefa? do texto base?
((a entrevistada toma alguns segundos para dar uma olhada no texto da tarefa))
75- I1: ah sim
76- P: agora foi? Então, que que esse texto trouxe pra você, assim, como informação nova sobre o Brasil, cultura brasileira, o povo brasileiro, ou alguma coisa que você imaginava sobre o Brasil e acabou descobrindo que é de outra forma... Algum preconceito que você tinha por exemplo e:: acabou.. desconstruindo, assim, em contato com esse texto. Será que tem alguma coisa assim?
77- I1: u::mh na verdade, eu não:: entendia muito esse texto
78- P: ah você não conseguiu entender direito esse texto né? Você sabia o que era azulejo?
79- I1: Eh, essa palavra, acho que não. Foi
80- P: e casarão?
81- I1: umh?
82- P: e casarão? Casarão
83- I1: sim, casarão eu entendo
84- P: Você conhecia? Na hora da prova você conhecia "casarão"?
85- I1: conhecia
86- P: okay. Entendi.

87- I1: então acho que eu fiz/ porque eu sabia o "casarão", acho que foi melhor pra mim.

88- P: ((risadas)) você consiguiu se virar né?

89- I1: eh me virei um pouco

Lembrando que I1 foi certificada no nível intermediário, entendemos das suas verbalizações que a influência que as matérias podem exercer sobre as percepções dos candidatos pode depender, entre outros fatores, de seu nível de proficiência na língua. Se o candidato não entender o conteúdo do texto – seja o vídeo, áudio, os textos e EPs – dificilmente poderá extrair sentidos que poderiam mudar sua percepção sobre o Brasil e a cultura brasileira. Ou mesmo, às vezes, o mal entendimento do conteúdo veiculado pode reforçar imagens cristalizadas que o sujeito já tem do Brasil e da cultura brasileira.

Quanto aos EPs, I1 reconheceu dois dos três: os nº 6 (Anexo 28, p 119) e 9 (Anexo 29, p 120). O EP6, intitulado *Facebook*, que também é um assunto comum, sem alguma ligação aparente com aspectos da cultura brasileira, proporcionou um espaço para que a entrevistada refletisse de uma maneira crítica sobre a questão da agressão virtual em seu país. Segue o trecho correspondente na entrevista.

90- P: então Elemento provocador número 6. Então o que teve de novo pra você nesse elemento provocador? ((momento de silêncio)) O Facebook já faz parte de seu dia a dia né?

91- I1: é, mas eu.. ainda não foi vítima de de agressão virtual, mas quando vejo isso, é muito/ reflete muito no meu país, porque as pessoas, acho que:: não tem uma::/ quando a pessoa coloca uma coisa muito agressiva do:: do do pessoa.. não:: / é ruim só pra ela, é ruim pra ela ou ele, mas ninguém faz nada pra melhorar essa situação. Já teve um que:: que, acho que matou alguém por causa disso. Mas ainda tipo

92- P: Ele foi matar a pessoa porque a pessoa postou alguma coisa sobre ele?

93- I1: sim, sobre ele. [É uma coisa pessoal]

94- P: [aconteceu na Namíbia?]

95- I1: é, aconteceu na Namíbia. É uma coisa pessoal e as pessoas estavam rindo e fazendo.. imagens com/ isso foi muito ruim. [Mas ainda a polícia não...]

96- P: [isso é muito constrangedor.] Mas a Polícia não interveio no caso?

97- I1: interveio no caso, só que eles falaram que a culpa foi dele, porque, tipo, é ele que colocou uma coisa não é dele, é uma coisa pessoal. É muito, acho que/ no meu país é tipo normal

98- P: nossa

99- I1: sempre todos os dias eles postam

100- P: mas aí quando você viu esse elemento provocador você lembrou dessas coisas?

101- I1: lembrei dessas coisas mas

102- P: mas aí você, tipo assim, você teve/ isso mudou a sua visão sobre o assunto? Ou como foi?

103- I1: sim, mudou porque eu tô vendo que as pessoas no outros países, tipo, talvez o Brasil.. eles.. vejam isso como assunto ou como uma coisa assim, uma, uma coisa muito ruim mas...

104- P: mas na Namíbia é normal?

105- I1: norma::l

106- P: ninguém se importaria

107- I1: não, a culpa é sua, a culpa é sua. O que você fez e deixou isso acontecer, assim

108- P: entendi

109- I1: pode melhorar né? Eu achei que não pode ser só normal até/ mas agora tô vendo que é uma coisa muito ruim. Pode

110- P: entendi. Mas aí, você, você diria que você conseguiu ter essa reflexão mais crítica por causa do contato com esse elemento provocador?

111- I1: sim. Eu acho que sim, porque.. tipo se eu acho que é bom ((inaud.)) fala de novo:

112- P: você achava que era normal, agora você sabe quem por exemplo, aqui no Brasil, é proibido publicar coisas, né, ruins sobre as pessoas, né e tal, né? Porque isso é óbvio, isso é óbvio, né? Até colocar imagens constrangedoras sobre as pessoas. Okay. Podemos continuar?

113- I1: uhum

Como previsto no roteiro de interação face a face[37], a entrevista é um espaço intercultural, em que o examinando tem a ocasião de refletir e fazer ligações entre sua cultura e a cultura do Brasil. I1 apresenta a situação de seu país, falando de como é a questão da agressão virtual lá, como o fenômeno é frequente e considerado algo normal. No turno 109, I1 afirma que sua visão sobre a questão mudou. O Celpe-Bras, talvez, exerça uma certa influência nos examinandos sobre a percepção que eles mesmos têm do próprio país, por ter como uma de suas características promover uma reflexão intercultural sobre os diversos temas abordados no exame, através das matérias utilizadas. Quando a entrevistada foi perguntada se a mudança na sua percepção do tema deve-se ao contato com o EP, ela responde positivamente, mas volta na pergunta, na sequência, para pedir ao pesquisador que repetisse a pergunta, mas, talvez, por não ter percebido a situação de insegurança da entrevistada, o pesquisador não pôde aproveitar essa situação para indagar mais.

114- P: Elemento provocador número nove. Aulas show de bola. Que que cê aprendeu aqui?

115- I1: esse aprendi que futebol é uma das coisas aqui que representa o Brasil. Então todos os aspectos de ciência, histórica, matemática, geografia, em todos o:: futebol/ você pode conhecer quase tudo sobre o Brasil e outras coisas. Tipo na::.. a história, você pode conhecer a história do Brasil através do futebol, e também educação física, os/ como as pessoas que jogam futebol, é muito importante pra eles ser fazendo educação física. E ((inaud.)) também as fotos antigas e... muito, e geografia também, quando eles viagem, as pessoas de outro países virão pra cá para assistir

116- P: ok. Mas isso você não sabia? Porque o Brasil é conhecido mundialmente como país de futebol né, até isso criou um certo estereótipo né sobre o Brasil. Quando alguém fala (Brasil) ((inaud.)) ((bate as mãos)) ah carnaval, futebol, é isso que as pessoas falam né? [Primeira coisa]

117- I1: [as pessoas] ainda pensam tipo as pessoas no meu países, meus amigos, eles sempre/ quando eu cheguei aqui eles sempre me perguntaram se as pessoas aqui estão sempre jogando futebol na rua. E eu falei "nem vi ainda" estou pra

118- P: as pessoas trabalham, as pessoas [estudam], não é só futebol

119- I1: [si estudam]

[37] Brasil (2015)

120- P: bom, isso, você mesma deve ter percebido, né, quando você chegou aqui, porque você já viveu aqui/ viveu aqui quanto tempo antes da prova? Sete meses, oito meses, por aí, né? ((a entrevistada responde positivamente, com movimento da cabeça)). Então, não teve nenhuma novidade pra você nessa imagem, né?
121- I1: na verdade, acho que não. Porque... na:: na aula de português, quando eu tava aprendendo português, eles ensinaram sobre todo isso. Então, fiquei.. adaptada com tudo isso.

O EP9, intitulado *Aulas show de bola*, é a capa de um número da revista *Nova Escola*, em que se propõe uma abordagem inspirada no futebol, para a sala de aula, para tentar atrair a atenção dos alunos. I1, no turno 115, afirma que a matéria serviu para saber que o futebol é um dos aspectos representativos da cultura brasileira. Acreditamos, ao contrário do que ela verbalizou na primeira frase do turno 115, que ela já tinha essa ideia sobre o Brasil, por ser uma concepção generalizada, provavelmente, a ideia mais difundida sobre o Brasil no exterior. Como prova disso, a mesma I1, ao ser perguntada se isso foi uma novidade para ela, responde em 121 que, na verdade, ela já havia aprendido a respeito no curso de língua portuguesa. Em 117, I1 reiterou o estereótipo de país do futebol que seus amigos conterrâneos ainda têm do Brasil, demostrando que ela mesma já não tem esse tipo de estereótipo. Acreditamos que o fato de ter morado no Brasil, por cerca de oito meses, antes de prestar o exame, tenha mudado sua percepção do país.

Informante I2

I2 é beninense e estudante graduando em economia, também em uma universidade federal em Minas Gerais. Ele prestou o exame em 2014/2. I2 reconheceu o vídeo da tarefa 1 (Anexo 1, p 95), cujo título foi *Turismo para terceira idade*, que foi uma reportagem sobre Balneário Camboriu, uma cidade turística do litoral de Santa Catarina, famosa pela preferência do público de terceira idade mas não menos conhecida pela juventude.

1- P: eu quero que você olhe pra ver se você relembra algumas coisas que foram significativas pra você. O que você aprendeu, por exemplo sobre a cultura brasileira, eh informações assim, que foram relevantes pra você

2- I2: eu me lembro dessa prova eu me lembro dessa prova. ((pigarreia)) Não é/ foi uma prova fácil não, porque eu assisti uma coisa que eu não entendia quase nada, porque a lingua foi

3- P: a reportagem, né?

4- I2: a reportagem foi muito rápido. Eu acho que foi tirado do YouTube, né? Tão tava um pouco ruim, e tava chovendo naquele dia. Então percebi só que eu li

5- P: choveu no dia da prova?

6- I2: é, choveu, choveu um pouquinho, né... E tava com muito barulho porque tem mais esse negócio de o::h/ como se chama? A gente/ tinha muitas pessoas, mas o barulho tava

7- P: entendi, você não ouviu direito

8- I2: foi um dia que a gente não tinha esse negócio né de ficar fazendo uma prova, né, [com muitas nacionalidades]

9- P: [com calma]

10- I2: aí com, com muitas pessoas ao redor, né? Ficou um pouco estranho para a gente, mas como a gente tinha um pouco esse costume de fazer exemplário, né [das provas né] sobre essas provas né

11- P: [exercícios e tal]

12- I2: [simulados, né] é, simulados na sala de aula

13- P: [isso deu uma certa tranquilidade]

14- I2: deu uma tranquilidade porque você tá ali só em frente da sua cadeiro/ sentada na sua cadeira para só escrever

15- P: okay. Então você/ isso aqui não foi tão relevante pra você não, porque você não ouviu as informações, né que tavam

16- I2: é, não, ouvi/ mesmo ouvindo as informações não dá pra pegar tudo né, você pega só o que vai te ajudar para escrever.. o pouco, mas tem que ser bem feito

17- P: sim, concordo plenamente. Tá, mas se eu te perguntar o que você aprendeu, se é que você aprendeu alguma coisa. Entendeu? Com esta matéria

18- I2: não, essa matéria tipicamente, por exemplo, para/ para falar sobre essa matéria foi escrever um email, né?

19- P: sim. Mas eu não quero que você me fale sobre a matéria, mas o que que a matéria, digamos assim, e::h... aportou[38] *((trouxe)) para você, entendeu? Como conhecimento sobre o Brasil*

20- I2: não mas, o conhecimento novo que eu teve é/ foi uma língua, foi a lín/ na língua português. E: a gente tinha costume de assistir vídeos eh vídeos, essas coisas u, não sei, por exemplo, músicas né na língua português. Mas assistir assim uma vídeo sobre um assunto específico e produzir um texto sobre foi demais, porque.. você tinha que ouvir totalmente o que as pessoas estavam falando e ler esse negócio aí antes de escrever o email para aquela pessoa, foi um pouco complicado no início, mas, na verdade e::h.. aportou grande coisas né, aportou:: sempre aporta alguma coisa, [as palavras]

21- P: [de informação, né?]

22- I2: é, as palavras novas

23- P: as palavras novas, você aprendeu palavras novas

24- I2: é, as palavras novas, porque não é todas as palavras que você tinha que tá:: dentro daquele::

25-P: aí você entedeu essas palavras no contexto em que elas [foram]

26- I2: [é, no contexto], porque você tem que produzir um email no contexto de como se você fosse um cliente idosos, né? Então você se considera, você se coloca naquele assunto para poder/ aquele contexto específico para produzir o email.

Sobre o vídeo da tarefa 1, I2 diz, no turno 2, não ter entendido bem o conteúdo. Ele alega a qualidade, provavelmente, do som do vídeo – talvez devido às condições meteorológicas a que ele fez referência no turno 4 – e a velocidade das falas. Quanto à qualidade do som, não sabemos até que ponto as condições meteorológicas do dia da aplicação podem ter prejudicado a qualidade da audição. No que diz respeito à rapidez alegada das falas, isso é relativo. Quando assistimos ao vídeo, notamos que as falas não foram tão rápidas, a ponto de dificultar a compreensão de um falante proficiente. Deduzimos que o nível de proficência de I2, na época em que ele prestou o exame – ele obteve o nível intermediário – foi a principal causa de sua dificuldade de compreensão.

Quando ele foi perguntado sobre o que ele havia aprendido de novo com o vídeo, I2 respondeu, no turno 20, que só ganhou palavras novas, o que ele mesmo qualifica como

[38] Uma infeliz tranferência negativa do francês

grande feito. Mais para a frente, I2 ainda voltou a afirmar que ele somente aprendeu léxico novo, com os diferentes textos. Se considerarmos este vídeo, por si, ele carrega muitos traços identitários do Brasil. No entanto, ao contrário do que esperávamos, o entrevistado não manifestou nenhum tipo de interesse no próprio conteúdo da reportagem, que traz muitas informações sobre um dos lugares mais turísticos do país. Não temos elementos para afirmar que o fato de ele não ter manifestado esse interesse deve-se ao seu nível de proficiência, por não ter entendido bem o conteúdo da matéria, ou ao fato de estar morando no país, quando do exame, com a possibilidade de ter ouvido falar do lugar antes.

No áudio da tarefa 2 (Anexo 2, p 95), que tem como título *Hotspot*, trata-se de uma reportagem em que se apresenta um projeto de incentivo à criação e inovação artística, com festivais que passam pelo Brasil. Eis as verbalizações de I2 a respeito.

29- P: então a tarefa dois foi sobre o hotspot que foi um projeto, você se lembra? .. De inovação
30- I2: eu me lembro, mas eu não me lembro mais dos detalhes não.
((trecho cortado))[39]
31- P: mas, de informação nova, o que que isso trouxe
32- I2: de informação nova, eu posso dizer só que as informações só as palavras
33- P: só as palavras?
34- I2: só as palavras novas e, depois das palavras novas, você vai aprender mais a pronunciação das pessoas hein para poder produzir, porque só.. a maneira que a pessoa pronuncia as palavra te ajuda para poder/ mesmo se você não conhecia essas palavras, você sabe qual é o contexto, qual é, sabe, o lugar específico dessa palavra dentro de, não sei
35- P: da fala da pessoa
36- I2: é dentro desse termo, sabe, específico que poderia te ajudar na produção mesmo
37- P: entendi. Tudo bem.

I2 diz, no turno 31, não se lembrar dos detalhes da reportagem, mas mais para frente, afirma, no turno 34, que o que havia de novo para ele, mais uma vez, eram as palavras

[39] Porque o entrevistado ficou falando muito da dificuldade de entender o áudio por haver muitas pessoas falando ao mesmo tempo, coisa que não se verifica na reportagem.

novas. Isso poderia ser interpretado como manifestação de sua concepção de linguagem que seria um conjunto de léxico e estruturas.

Quanto à tarefa 3 (Anexo 3, p 96), cujo texto base intitula-se *Conheça o mundo e ajude a mudá-lo*, e que trata de voluntarismo[40], I2 reconheceu o texto mas confessa que não pôde lê-lo por completo, por falta de tempo para poder completar todas as tarefas da prova escrita. Ele afirma que teve que fazer uma leitura dinâmica, para poder terminar no tempo estipulado. Tampouco sabemos qual o nível de eficiência da leitura dinâmica do entrevistado.

No que diz respeito aos EPs, I2 reconheceu os nº1 (*Aperto de mão*)[41]; 5 (*Com quem viajar*)[42] e 10 (*Fôlego renovado*)[43]. Ele somente limitou-se a comentar sobre os temas abordados nos EPs. Vê-se também que os EPs abordam temas comuns, não especificamente aspectos culturais do Brasil. Em suma, I2 interessou-se mais a elementos linguísticos do que a elementos culturais das diversas matérias utilizadas no exame.

Informante I3

I3 é de nacionalidade dominicana e é mestranda em uma instituição federal em Minas Gerais. Ela se submeteu ao exame em 2016/1 e obteve o nível de certificação intermediário superior. I3 morou no Brasil por pouco menos de um ano antes do exame. O vídeo da tarefa 1 (Anexo 33, p 124), intitulada *Ciências Sem Fronteira*, é uma reportagem do MEC (Ministério da Educação) sobre o Programa do Governo federal de intercâmbio universitário internacional. O objetivo do programa é levar jovens estudantes a fazer um estágio em países de destaque em inovação científica e tecnológica e com oportunidade de aprimorar a proficiência em língua estrangeira. Na reportagem, foi entrevistado um jovem estudante que tinha participado do exame e que relatou a sua enriquecedora experiência.

1- P: [...] a primeira tarefa foi sobre um vídeo. Você se lembra desse vídeo?

2- I3: sim, o livro/ o vídeo era relacionado com Ciências sem Fronteiras

3- P: exatamente

[40] De acordo com as definições encontradas no dicionário online *Dicio*, enquanto o voluntariado direciona-se para o benefício de outrem, o voluntarismo direciona-se para o benefício que o próprio voluntário encontra no ato.
[41] (Anexo 5, p 98)
[42] (Anexo 6, p 99)
[43] (Anexo 7, p 100)

4- I3: era um menino que tinha participado do programa.. e ele contava sua experiência e a::/ uma espécie de motivação para outros estudantes e (dá a) conhecer também o programa Ciências sem Fronteiras

5- P: tudo bem. Você conhecia o programa? Antes da

6- I3: conhecia sim. Conhecia

7- P: já tinha ouvido falar

8- I3: tinha ouvido falar, mas não com aquela força que foi exposto no vídeo

9- P: okay. E esse vídeo, pra você não acrescentou nada?

10- I3: acresentou si e::... foi uma motivação/ se eu tivesse na posição de ser uma candidata que poderia participar do programa, e::.. e assim, com a coincidência política que deu, que a gente/ as pessoas tão sabendo que é possível que esse programa nesse momento fosse descontinuado, eh eu fico/ fiquei com uma sensação de tristeza mesmo de sab/ saber que tão bom era, que eu conheci no vídeo, né, e que não poderia ter mais o programa pelas consequências políticas

11- P: tá. Mas aí se eu te perguntar, qual aspecto chamou mais a sua atenção no vídeo? O que você diria?

12- I3: eu diria que:: o:: o menino, além de mostrar o que que ele fez, também finalmente, ele conseguiu se inserir no mercado laboral. Então tipo.. a nação investe em ciência, enviando os seus estudantes para estudar, mas também esse tipo de intercâmbio garante eh: emprego e, experiência de melhoria da língua estrangeira, e foi muito interessante mesmo.

I3, antes de se submeter ao exame, já havia ouvido falar do programa Ciência sem Fronteiras. Como ela estuda no Brasil, realmente, é de se esperar que ela saiba da existência de tal programa. No turno 12, ela enxerga o lado político da iniciativa, representando o Brasil como país de ciência e tecnologia preocupado com a inserção de jovens tanto no cenário nacional quanto internacional. Infelizmente, não foi possível entrevistar ex-candidatos de 2016/1 do contexto de não imersão; isso poderia ajudar a ver se uma matéria como essa poderia realmente passar uma imagem do Brasil não muito divulgada nas mídias internacionais: a imagem de um país que, além de maior produtor de café do mundo, país de aficionados por futebol e carnaval, é também um país de inovação científica e tecnológica e preocupado pela formação de jovens estudantes.

A matéria da tarefa 2 (Anexo 34, p 124), intitulada *Tecnoboné*, é uma reportagem jornalística da EBC (Empresa Brasil de Comunicação), em que se apresenta protótipos de novos aparelhos, desenvolvidos por jovens alunos do CEFET-RJ (Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca), para auxiliar pessoas com deficiência visual a se deslocarem com menos dificuldade.

13- P: quanto ao conteúdo do áudio, que que estava/ as informações que estavam no áudio, você se lembra de alguma coisa que mais chamou a sua atenção?
14- I3: sim. Lembro que:: aqueles jovens que estavam participando desses projetos inovadores eram eram bem novinhos. Tão interessante como tanta criatividade e oferta de soluções saiu de personas até mais novas que:: que eu mesmo. Gostei mui/ eu curti muito.. quando eles falaram dos modelos.. e:: assim eh.. que/ quando você deu para:: para ler aqui tá até o nome dum dos modelos que eles ap/ para ler a tarefa o tecnoboné
15- P: uhum
16- I3: e::.. e assim como assis/ lembro que eram curso tipo:: sétimo, oitavo, que eram muito jovens. Eu gostei muito de suas iniciativas

Através de suas verbalizações, I3 revela a sua surpresa diante da matéria, ao saber que jovens estudantes do ensino médio estão envolvidos em projetos científicos e tecnológicos de inovação para oferta de soluções. Como no caso da tarefa anterior, não foi possível averiguar se uma matéria como esta, realmente, pode passar a imagem de um Brasil que promove a inserção de jovens estudantes em pesquisas científicas no exterior. É possível ver que esta imagem de um país moderno contrasta com os estereótipos tidos sobre o país.

No que se refere à tarefa 3 (Anexo 35, p 125), cujo texto base, adaptado do *Correio Braziliense*, tem como título *Meu escritótio é em casa*, é um texto que trata da nova moda do *home office*, o trabalho em domicílio. O texto traz o caso de um funcionário do Tribunal de Contas da União, que tem o hábito de trabalhar desde sua residência. O texto ainda traz os números de brasileiros que adotam o trabalho a distância, que chegam a 12 milhões, de acordo com a Sociedade Brasileira de Teletrabalho. I3 somente comentou o assunto sobretudo relatando a sua própria experiência, sendo que ela mesma já trabalhou a distância.

O texto da tarefa 4 (Anexo 36, p 126) intitula-se *A era da solidão acompanhada*, adaptado da revista *Veja*. Ele faz uma crítica ao uso excessivo das tecnologias e redes sociais em detrimento do contato face a face com as pessoas. Aqui, como no caso da tarefa anterior, I3 apenas comentou o assunto, se posicionando e trazendo exemplos de seu cotidiano.

Quanto à parte oral, I3 reconheceu dois dos três EPs. O primeiro é o EP11 (Anexo 37, p 127), intitulado *O lado negro do Facebook*. I3 limitou-se a comentar sobre o assunto, como ela o faria durante uma entrevista. Este EP, aparentemente, não traz nenhum aspecto cultural brasileiro. Porém, o roteiro de interação traz umas perguntas que poderiam causar uma imagem estereotipada, dependendo da maneira como elas tenham sido utilizadas. As perguntas são: *Os brasileiros adoram o Facebook. Você tem uma explicação para isso? No seu país, é comum as pessoas usar as redes sociais? Fale sobre isso.*[44] A primeira parte da pergunta é uma afirmação. Uma afirmação que vem de uma instituição governamental, verbalizada por uma pessoa que, no momento da interação, pode ser considerada pelo candidato como uma autoridade representativa do Brasil. Se, durante a interação face a face, o entrevistador não souber conduzir cuidadosamente a pergunta, essa pergunta poderia causar uma imagem cristalizada sobre os brasileiros como pessoas que usam excessivamente as redes sociais. Sabemos que nem sempre todas as questões do Roteiro de Perguntas são abordadas durante as entrevistas. Porém, uma vez que está presente no Roteiro, é provável que ela seja utilizada. Essa pergunta parece ter sido elaborada no intuito de atender à exigência do próprio exame, de abordar a *relação entre tema abordado e elementos culturais do país de origem do examinando* e também a *exploração de aspectos culturais do Brasil*[45].

O segundo EP que I3 reconheceu foi o nº18 (Anexo 38, p 128) que tem como título *Turismo num par de tênis*. Foi uma matéria adaptada da revista da GOL que traz dados sobre o número cada vez maior de brasileiros praticantes de corrida. A entrevistada somente comentou o EP e sua relação com o esporte.

Informante I4

I4 é queniana e estuda em uma universidade federal no Estado de Minas Gerais. Ela prestou o exame em 2015/2 e foi certificada no nível intermediário superior. Ela

[44] Vide Anexo 39, p 129
[45] Idem

reconheceu o vídeo da tarefa 1, já descrito acima[46], que foi sobre o uso do cinto de segurança nos bancos traseiros. I4, em suas verbalizações mostra que tem pleno conhecimento do assunto em questão, já que ela mesma possui carteira de habilitação. Quanto à tarefa 2, intitulada *Professores do Brasil*, I4 afirmou que o que mais chamou a sua atenção foi a importância de se premiar professores, coisa pouco comum, se não inexistente, em seu país. No que se refere à tarefa 3, intitulada *Projeto Favela Orgânica*, I4 revela que o texto trouxe-lhe informação nova, por não saber que se podiam fazer iguarias com o que era destinado ao lixo. Já no que diz respeito ao texto base da tarefa 4, que tem como título *Azulejos valiosos*, a entrevistada somente comentou o assunto, expressando a sua surpresa diante do fato que objetos que fazem parte do patrimônio possam ser roubados.

Na parte oral, I4 reconheceu dois dos três EPs. O primeiro é o EP5 (Anexo 27, p 118), intitulado *Envelhecer bem*. O texto tirado da revista *Mensch* aborda um tema do campo da saúde e traz dicas saudáveis para um envelhecimento saudável. I4 somente comentou o EP, que segundo ela própria disse, não lhe trouxe nenhuma novidade e nem tem a ver com o Brasil de forma explícita. O segundo EP é o nº 20 (Anexo 32, p 123), que tem como título *Um pouco de disciplina cai bem*. O EP foi adaptado da revista *Vida Simples* e trata de um tema corriqueiro. Como no caso do EP5, I4 somente comentou o EP, dando a entender que não lhe trouxe nenhuma informação nova. No total, a maioria das matérias utilizadas na edição de 2015/2 abordaram temas como saúde, comportamentos, e educação, etc. sem ligação direta ou explícita com o Brasil e sua cultura.

Informante I5

I5 é ganesa e também estuda em uma universidade no Estado de Minas Gerais. Ela também submeteu-se ao exame em 2015/2 e obteve o nível intermediário superior. Sobre o vídeo da tarefa 1, I5 afirma que o vídeo sobre o uso de cinto de segurança não lhe trouxe nenhuma informação nova. Da mesma forma que a tarefa 1, I5 afirma que a matéria da tarefa 2 – *Professores do Brasil* – não lhe trouxe nada que seja particular ao Brasil, à diferença que mal reconheceu a tarefa. Em relação à tarefa 3, *Projeto Favela Orgânica*, I5 disse não ter claras lembranças. Porém, ela fez comentários sobre o assunto, reconhecendo que ela tinha ideias preconcebidas sobre favelas e que a matéria a fez ter um olhar diferente sobre essas comunidades.

[46] Já falamos a respeito dessas mesmas tarefas na entrevista com I1.

1- P: Projeto Favela Orgânica. Lembra deste texto?

2- I5: estou tentando lembrar ((risadas)) ela morava na favela? ((referindo-se à mulher que aparece na matéria da tarefa 3)) ou não?

3- P: eu não sei se ela morava, mas ela tinha um projeto dentro da favela em que::.. faziam comidas, coisas com casca de frutas, casca de banana, casca de não sei o quê, e tal, e.. isso ajuda/ isso gera dinheiro pro projeto e ajuda pessoas sem emprego, mulheres e tal, sem emprego a ter alguma fonte de renda, pode ser complementar ou não, e.. o texto trata exatamente desse projeto.. que é coordenado exatamente por essa mulher aí na foto. Cê lembra?

4- I5: ahan ((risadas))

5- P: mas aí que que cê ganhou de informação, assim, você não se lembra muito mas será que tem alguma lembrança aí?

6- I5: em/ em geral eu posso dizer novamente que.. eu achei essa iniciativa muito bom.. porque normalmente quando você está aqui no Brasil ou às vezes fora, na hora que você ouve sobre a favela, você sabe que é tudo de probreza, violência e todas essas coisas ruim e perigosas. Então pra ela, sair com essa ideia de.. mostrar outro lado diferente do que é normalmente e::h relacionado aos favelas no Brasil, eu achei muito bom, muito bom hum e eu eu gostei muito desta ideia dela porque ela está ajudando pessoas também em vez de eles ou elas, as pessoas ficam envolvidos na prostituição, em roubos, em drogas, ela está ajudando eles a ganhar uma vida boa. Então, eu realmente gostei

7- P: e:: e você/ pensava isso mesmo das favelas né? Que

8- I5: é, normalmente

9- P: Porque porque a gente não conhecia, né?

10- I5: e falaram que é perigoso ir para uma favela, então eu não vou correr o risco pra ir pra lá. Mas na hora que eu sei que uma coisa assim está acontecendo lá, então.. dá/ te dá até um pouco a vontado pra ir lá e ver. talvez

11- P: mas foi isso que o texto suscitou em você?

12- I5: uhum

13- P: você quiz ir em favela pra ve::r eh se/ realmente como é ese tipo de projeto?

14- I5: ((risadas)) na hora que eu estava fazendo o/ [a prova, não]

15- P: [prova, não]

16- I5: [mas agora] que nós estamos falando sobre isso, essa ideia está saindo
17- P: [mas agora você pensou] okay okay, entendi. Porque na prova, aquela ansiedade, [né. "Eu tenho] que passar." ((risadas))
18- I5:[ahan... ahan.] Isso mesmo] ((risadas))

Em suas verbalizações, a entrevistada não se lembra bem do conteúdo do próprio texto base, ela fez comentários, com base nas informações fornecidas pelo pesquisador sobre a matéria. No entanto, I5 afirma que o seu desejo de conhecer de perto a realidade do projeto descrito na matéria não vem do seu primeiro contato com a tarefa. Nos turnos 14; 16 e 18, ela reconhece que a ansiedade pela qual ela passou durante a aplicação do exame, por causa da obrigação de obter a certificação, não a deixou ter essas reflexões críticas. Ou seja, é possível que essa mesma ansiedade interfira no desempenho dos candidatos.

Em relação à tarefa 4, intitulada *Azulejos valiosos*, I5 reconheceu o texto base. Ela afirmou que gostou do texto e que a surpreendeu o fato de pessoas vandalizarem o patrimônio cultural.

No que concerne à parte oral, I5 reconheceu dois EPs. O primeiro foi o nº4 (Anexo 26, p 117), intitulado *Conversar com estranhos*, foi uma matéria da *Super Abril*, em que se trata dos benefícios de conversar com desconhecidos. O outro foi o EP 12 (Anexo 31, p 122), intitulado *Whatsapp*, que foi uma matéria do site *Direito do empregado*[47] em que se trata do uso excessivo do *WhatApp* no trabalho. Nos dois casos, entrevistada somente fez comentários sobre as matérias e deu sua opinião, ressaltando que não há nenhuma novidade nesses EPs. É verdade também que os temas abordados são comuns.

4.3 Síntese das descrições e discussão

A descrição feita das entrevistas realizadas nos dois contextos revelou que a esperada influência dos conteúdos midiáticos utilizados no exame sobre as percepções dos examinandos, no que se refere às representações do Brasil, depende de alguns fatores.

Em primeiro lugar, quase todos os entrevistados do contexto de não imersão revelaram que os conteúdos, em sua maioria, não lhes trouxeram novidades em relação ao Brasil e à sua cultura. Isso se deve, provavelmente, ao fato de que eles fizeram um curso formal de português como língua estrangeira, com ênfase em cultura – aliás, eles próprios

[47] <www.direitodoempregado.com>

reconhecem isso. Além dos cursos de língua em si, eles ainda fizeram cursos de preparação para o exame, em que são utilizados materiais de edições anteriores. Como afirma Lima (2008, p. 67), esses mesmos textos já utilizados em cada edição ficam disponíveis para os Postos Aplicadores – que costumam ser centros de ensino do português – que ainda podem aproveitá-los como material didático. E como os temas abordados não mudam muito de uma edição para outra, ou dizendo melhor, há alguns temas que são recorrentes como os de "posturas", "corpo e saúde", "meio ambiente", "trabalho", a utilização dessas matérias já pode levar os aprendizes a (re)configurar suas representações do Brasil. Parecem confirmar-se, então, os apontamentos de Lima (op. cit), em relação ao uso didático desses materiais de edições anteriores.

Se realmente for assim, essa situação poderia indicar, de um lado, que há efeito retroativo do exame Celpe-Bras nas aulas de português ministradas nesse Centro Cultural. Os cursos preparatórios são voltados exclusivamente para o exame. Ou seja, os professores ensinam para o exame e os alunos também aprendem para este fim. De outro lado, o fato de os textos de edições anteriores do exame Celpe-Bras serem ou poderem ser aproveitados como materiais didáticos faz com que os alunos já vão se familiarizando aos diversos conteúdos e temas recorrentes no exame. Isso mostra que as (re)configurações da imagem do Brasil e dos brasileiros que esses alunos estrangeiros fazem em contato com esses conteúdos utilizados no exame, pelo menos os que têm contato com o português brasileiro, podem começar em sala de aula. Isto pode um impacto dos conteúdos sobre as percepções dos aprendizes a respeito do Brasil.

Além do aspecto da aprendizagem formal que pode interferir, há também o nível de proficiência que pode ser um empecilho ao bom entendimento dos conteúdos que podem levar o sujeito a (re)configurar as representações que ele tem do Brasil. Isso foi o caso dos informantes I2 e I1, ambos, de nível intermediário, que revelaram que não entenderam alguns textos. Isso implica que há possibilidade de o nível de proficiência ser mais determinante do que parece, uma vez que a maioria dos examinandos foram classificados no nível intermediário.[48] Ou seja, a maioria teria problemas de entendimento de alguns textos.

Ademais, é possível que as condições físicas de aplicação das provas tenham uma parcela de interferência nesse processo. I2, por exemplo, reclamou do barulho que havia dentro da sala de aplicação e das condições meteorológicas que, se verificadas, podem

[48] É possível averiguar a grande proporção de certificados intermediário nos resultados anteriores disponíveis no site do Inep.

atrapalhar, de certa forma, a concentração dos examinandos durante o exame e, por conseguinte, seu bom desempenho e a boa assimilação dos conteúdos das matérias.

Uma coisa que não esperávamos encontrar é o fato de que os informantes nem demostraram tanto interesse e/ou empolgação com as poucas matérias que contêm elementos explícitos sobre o Brasil e sua cultura como, por exemplo, atrações turísticas no EP 15 de 2015/1. É possível que isto se deva ao primeiro fator que mencionamos, os conhecimentos adquiridos e as imagens formadas sobre o Brasil e sua cultura, durante a aprendizagem formal da língua, que os familiariza com esses temas.

Ademais, a abordagem intercultural do exame serviu como plataforma para que a informante I1 tivesse um olhar crítico sobre sua própria cultura e seu país, com base no EP sobre o *bullying* na Internet. Ela afirmou que o EP a fez refletir sobre como o *bullying*, fenômeno frequente em seu país e visto como normal. Ou seja, além de promover o Brasil, o exame Celpe-Bras também pode ser considerado como um lugar de redescoberta da própria cultura dos examinandos, graças à abordagem intercultural adotada nas interações face a face.

Outra descoberta que fizemos foram as crenças desta informante N1 sobre o que é avaliar conhecimento de cultura. Para ela, tinha que haver itens que avaliassem de forma explícita o conhecimento de cultura. Não sabemos se essa informante pôde ler o Manual do Examinando antes de se submeter ao exame e, mesmo que ela o tivesse lido, ela não entendeu o suporte teórico do exame, que não procura avaliar conhecimentos explícitos, mas sim, a capacidade de usar adequadamente a língua em situações reais.

Quanto a aspectos modernos do país, que contrastam com os estereótipos, a informante I3 pareceu ter percebido aquele outro lado do Brasil que se quer divulgar através do exame. Ela entendeu que o Brasil investe em inovação científica e tecnológica, com a formação de jovens pesquisadores, que são enviados ao exterior para poderem aprimorar seus conhecimentos. Mas, também, há que se reconhecer que, das edições consideradas neste estudo, a de 2016/1 foi a que mais trouxe elementos sobre esse aspecto moderno do país, com textos sobre ciência e tecnologias brasileiras, a exemplo do tecnoboné. Além de I3, N1, quanto à tarefa 2 de 2015/1 sobre cães-guia, revela sua percepção de um país que se preocupa pela inserção e acessibilidade de pessoas com deficiência. Ou seja, como diz Lima (2008), quer-se passar a imagem de um país atento às questões do mundo moderno.

Há que se destacar o EP 11 de 2016/1 cujo roteiro de perguntas traz uma afirmação capaz de reforçar um certo estereótipo sobre os brasileiros, ao invés de contribuir para sua desconstrução: a afirmação de que os brasileiros usam *muito* as redes sociais. Não se

sabe até que ponto essa informação é passível de generalização. Como não temos dados para verificar como esse item foi utilizado nas interações face a face, não podemos julgar se foi bem explorado ou não. No entanto, há que se verificar se itens como esse podem causar generalizações e cristalizações sobre o país. Sabe-se que a Comissão Técnica faz um trabalho de filtragem dos conteúdos a serem utilizados. Porém, é preciso elaborar ou, caso existam, aprimorar os instrumentos de detecção de itens enviesados, do ponto de vista de serem capazes de reforçar ou causar estereótipos ou generalizações sobre o Brasil.

Num total de 40 – contabilizando o vídeo, áudio e os dois textos da parte escrita para cada um dos 10 informantes – os informantes reconheceram bem 27[49] textos, sem a ajuda do pesquisador. Alguns lembraram-se vagamente de certos textos, depois que o pesquisador deu mais detalhes a respeito, e outros nem reconheceram uns alguns poucos textos. Quanto aos EPs, eles reconheceram 23 dos 30, levando em conta que foram 3 EPs utilizados para cada um dos 10 informantes na interação face a face. Ou seja, reconheceram bem 67% de textos da parte escrita, e 76,66% do total de EPs. Ao olharmos, então, para essas porcentagens, vemos que eles tenderam a reconhecer mais os EPs.

Quadro 5 – Ocorrências[50] de textos e EPs reconhecidos pelos informantes

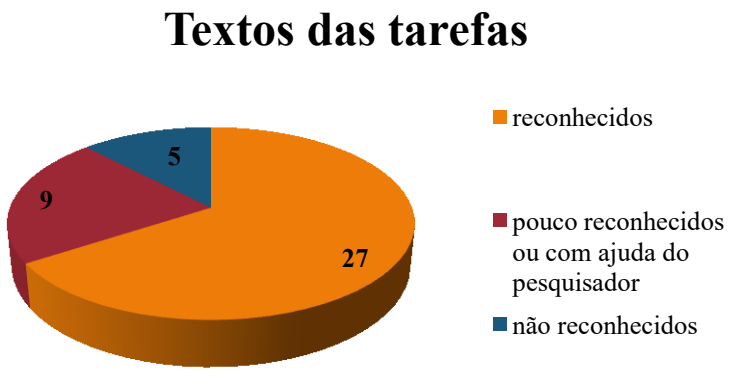
Informantes	Lembraram-se bem					Lembraram-se pouco ou com ajuda do pesquisador				Não se lembraram			
	EPs	Tarefas											
		1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
N1 (2015/1)	4; 5; 20	■	■		■			■					
N2 (2015/1)	18	■			■			■			■		
N3 (2015/1)	2; 7; 14	■			■		■						
N4 (2015/1)	1; 15; 17	■		■	■		■						
N5 (2015/2)	4; 11				■	■					■		
I1 (2015/2)	6; 9	■		■	■						■		

[49] Ver quadro 5 e gráfico 2.
[50] As ocorrências estão marcadas em cinza no quadro.

I2 (2014/2)	1; 5; 10												
I3 (2016/1)	11; 18												
I4 (2015/2)	5; 20												
I5 (2015/2)	4; 12												

Fonte: elaborado pelo autor

Gráfico 2 – Quantidade de ocorrências dos textos da parte escrita



Fonte: elaborado pelo autor

4.4 Aproximando os resultados obtidos com a teoria

No referencial teórico, tratamos principalmente de dois conceitos importantes para este estudo: a validade consequencial e a Teoria da Relevância.

A validade consequencial refere-se à preocupação com o que acontece depois da aplicação do exame, quanto ao uso e à interpretação dos resultados, por exemplo. Neste estudo, propomos que se considere um outro aspecto dessa validade consequencial, que seria a influência que as matérias utilizadas na avaliação teriam exercido sobre as percepções que os examinandos têm sobre o Brasil, sua cultura e seu povo. Sabe-se que não é o objetivo principal do exame, mas esse aspecto sai do domínio técnico-científico puro e orienta-se para o lado de política internacional. E, como dizem autores como McNamara e Roever (2006), os objetivos políticos nem sempre são explicitados, mas, existem por trás de todo teste. No caso

do Celpe-Bras, além de avaliar a proficiência em língua portuguesa, parece que se procura utilizar o exame para tentar desconstruir, através dos conteúdos utilizados nos itens de avaliação, os velhos estereótipos sobre o país no exterior e mostrar um país moderno (LIMA, 2008; COTA, 2013), sem se esquecer de que a presença do exame em vários países também representa, em si, um ato de política internacional. Dessa forma, é importante, como nos propusemos nesta dissertação, investigar as percepções dos examinandos e verificar se as suas representações do Brasil mudaram ou se reforçaram. E isso é possível por meio de pesquisas que foquem os dizeres daqueles que prestaram o exame e também as análises de itens de avaliação, como o EP11 da edição de 2016/1 a que nos referimos anteriormente. Essa é a outra faceta política da validade consequencial dos testes. Isto é, além dos usos dos resultados para ingresso de estrangeiros a universidades brasileiras ou a concessão de autorização de exercício profissional a médicos estrangeiros no país – que era vigente até suspensão por decisão judicial, como dito anteriormente – seria interessante considerar o impacto dos textos utilizados como insumo sobre a imagem que se tem do Brasil no exterior. É óbvio que esses textos não impactarão a grande mídia internacional, que oferece normalmente conteúdos que ainda reforçam esses velhos estereótipos e generalizações a respeito do país. Mas reconhecer isso e começar com um público reduzido como os examinandos do Celpe-Bras já seria um passo à frente.

Quanto à TR, entendemos que o exame é um processo comunicativo que envolve dois modos: monolocutivo e interlocutivo. A comunicação monolocutiva se dá na parte escrita do exame, em que o examinando está só, diante dos textos a ele submetidos para a realização das diversas tarefas. Ele, então, os lê e os entende à sua maneira, sem a interferência de outro sujeito. Ele faz as suas próprias inferências com base nas hipóteses disponibilizadas nos textos, como o explicaria a TR. E como não há um processo de ajuste do grau de relevância em uma comunicação monolocutiva, como apontou Coura-Sobrinho (2004, p. 34), os sentidos presentes nos textos podem não ser relevantes para os examinandos.

Quanto à parte oral, apesar de ser um ambiente avaliativo, é uma situação em que se simula uma comunicação real, uma encenação. Sendo assim, os processos comunicativos do princípio da relevância se aplicam. Essa situação interlocutiva entre avaliando e entrevistador-avaliador, ao contrário da situação monolocutiva da parte escrita, permite um reajuste do grau de relevância, uma negociação de sentidos entre os dois sujeitos envolvidos, o que parece um ambiente favorável para descontrução de estereótipos e generalizações que cada um dos dois sujeitos tem sobre o país do outro. É possível que esse fator torne mais

relevantes as informações veiculadas na parte oral. Isso poderia explicar o fato de que os informantes, em seu conjunto, se lembraram mais dos EPs do que dos textos utilizados nas tarefas, como vimos anteriormente[51].

E como o princípio da relevância sugere que os processos comunicativos tendem a ser relevantes por meio da comunicação ostensivo-inferencial, pensamos que, se os candidatos fossem informados, antecipadamente, sobre o objetivo político que subjaz ao exame, por meio do manual do candidato, eles iriam prestar mais atenção aos conteúdos selecionados para a divulgação dessa imagem moderna do Brasil. Sabemos que tal iniciativa seria inviável, já que o objetivo do exame é avaliar a proficiência dos examinandos em língua portuguesa. No entanto, ao nosso ver, as percepções estereotipadas dos examinandos mudariam de forma mais significativa, por meio do exame, somente se houvesse uma ostensão por parte da instância organizadora do exame.

[51] Vide quadro 5 e gráfico 2.

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo neste trabalho foi principalmente apontar o modo como os textos utilizados como insumo em provas do Celpe-Bras podem influenciar ou não a visão dos examinandos sobre o Brasil, seu povo e sua cultura, contruibuindo ou não para a (des)construção de estereótipos. Já que existe um propósito na escolha dos textos, que é selecionar textos que contrastem com os estereótipos sobre o Brasil, como apontaram Lima (2008) e Cota (2013), tentamos mostrar como se dá a receptividade desses textos pelo público alvo, que são os estrangeiros que procuram o exame. Para tal, tentamos responder a três perguntas:

i) Os textos midiáticos selecionados e utilizados no exame Celpe-Bras podem influenciar a visão dos candidatos, chegando a causar certa mudança de opinião ou de percepção a respeito do Brasil, dos brasileiros e da cultura do país?

Não observamos mudanças marcantes em percepções dos informantes, no que se refere a aspectos culturais e representacionais do Brasil, que se devam ao contato com os textos durante o exame. Isso não significa que os textos não tenham potencial de mudar, de alguma forma, a percepção dos examinandos, quanto ao Brasil e sua cultura. É temerário afirmar que esses textos têm inflência direta nas percepções dos candidatos, no que se refere ao Brasil, após um contato relativamente breve e em situação de avaliação. Porém, é possível que esses mesmos textos, utilizados em um contexto diferente como a sala de aula, tenham mais impacto nos alunos quanto à (re)configuração de suas imagens sobre o Brasil. Apesar de muitos textos abordarem assuntos como ciência, tecnologia, trabalho, meio ambiente, saúde, etc., a maioria não se relaciona diretamente ao Brasil.

ii) Que condições ou fatores podem intervir nesse processo de ressignificação sobre o Brasil e os brasileiros?

Como vimos anteriormente, as imagens que os estrangeiros que prestam o exame Celpe-Bras têm do Brasil e de sua cultura podem se (re)configurar desde a sala de aula de português como LE ou L2. As aulas de língua são – ou deveriam ser – de língua-cultura e interculturalidade. E como os textos utilizados no exame – que já carregam uma certa imagem

do Brasil – são utilizados em sala de aula, ou, pelo menos, nos Postos Aplicadores, os aprendizes acabam se familiarizando com eles, podendo criar ou reconfigurar suas imagens sobre o país e sua cultura. Os Livros Didáticos também fazem parte do material de sala e podem ser importantes nesse processo de (re)construção de imagens sobre a língua-cultura alvo.

Além disso, o nível de proficiência dos examinandos pode ser importante no processo. Para que os textos utilizados no exame tenham um efeito em suas percepções sobre o Brasil, os candidatos teriam primeiramente de entender os conteúdos veiculados nesses textos e considerá-los relevantes. Lembramos que boa parte das certificações atribuídas são do nível intermediário, o que significa que a maioria dos examinandos não entenderá algum texto.

iii) como o contexto (imersão e não imersão) pode interferir nas percepções dos examinandos, no que se refere ao Brasil, nos textos utilizados como insumo?

Não encontramos diferenças significativas entre os informantes que prestaram o exame no Brasil e os que o fizeram fora do país. Porém, ressaltamos que os informantes que prestaram o exame no exterior referiram-se ao curso de português em que estudaram como lugar de aprendizagem e formação de sua imagem do Brasil. É possível entender que, pelo curso que fizeram, puderam (re)construir uma imagem do Brasil. No entanto, já que os informantes que prestaram o exame no Brasil estudaram a língua em contato direto com a cultura, devem ter, por isto, contruído uma imagem do país e descontruído seus estereótipos.

É possível que outros exames, como o CELU, da Argentina, tenham esses mesmos propósitos do Celpe-Bras, pela sua natureza e contexto político. Por serem exames associados a Estados que ainda buscam um melhor estatuto internacional, e por se tratarem de variantes de línguas, antes menos bem representadas, em detrimento da variante do colonizador, são intrumentos perfeitos para marcar presença no cenário internacional e se firmar.

Diante da insuficiência de dados que comprovem o uso do exame como instrumento para se tentar desconstruir estereótipos – acabamos de ver anteriormente que o uso desses mesmos textos, em sala de aula, parece mais significativo para os alunos – é preciso investir mais em materiais didáticos que tragam conteúdos capazes de desempenhar também esse papel, além do ensino da língua em si. Para pesquisas futuras, é necessário que

se investigue mais sobre as representações do Brasil em materiais didáticos. Assim fazendo, peder-se-ia chamar a atenção para a importância de haver, nos materiais didáticos, textos cuidadosamente selecionados, que possam contribuir para a desconstrução de imagens estereotipadas do Brasil que os aprendizes tenham.

Diante dos resultados obtidos neste estudo, não nos parece viável falar em impacto dos textos utilizados como insumo nas percepções dos examinandos, como proposto na hipótese inicial, pois, esses textos, por si só, não têm condições de mudar, de maneira significativa, as percepções desse público, no que se refere ao Brasil e à sua cultura. É parte de um processo maior e longo que começa na sala de aula, no contato com materiais didáticos. Desta forma, este estudo nos permite entender que não adianta esperar que os textos utilizados no exame mudem a visão estereotipada de examinandos sobre o Brasil. Para isto, é preciso utilizar esses textos sob uma outra perspectiva, isto é, usando-os como material didático, sem se esquecer de que a formação de professores também é essencial, para que eles possam mediar discussões acerca da cultura, de forma crítica e sem estereótipos.

Em relação aos objetivos, em geral, podemos dizer que foram alcançados, porque pudemos verificar que os conteúdos dos textos utilizados no exame não são uma garantia de influência na percepção dos examinandos. Vários fatores estão envolvidos nesse processo.

Neste estudo, gostaríamos de ter tido acesso a informantes de nacionalidades mais variadas e de culturas mais *distantes* das ocidentais, como as asiáticas, para ver se eles reagem da mesma forma aos mesmos textos, e se eles demostrariam ter sido influenciados mais demarcadamente.

REFERÊNCIAS

AGOSSA, M. O. B. **Impacto social dos testes de proficiência: o Celpe-Bras como espaço para formação do cidadão e aquisição de conhecimentos**. In: Anais do I Congresso Internacional de Língua Portuguesa: experiências culturais e linguístico-literárias contemporâneas, 2016. Disponível em http://www.congresodelinguaportuguesa.cl/Anais_final_pdf.pdf Acesso em 25/03/2017

ALDERSON, J. Charles; WALL, Diane. **Does Washback exist?**. In: *Applied Linguistics,* Vol. 14, N° 2. Oxford University Press, 1993.

ALMEIDA, Laura Camila Braz de. **O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros.** In: Anais do SIELP. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012.

ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE; UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. **Multilingual glossary of language testing terms**. LOCAL EXAMINATIONS SYNDICATE, Cambridge University Press, 1998.

BACHMAN Lyle. L. ; PALMER, Adrian S. **Language Testing in Practice: designing and developing useful language tests**. Oxford University Press, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Roteiro de interação face a face**. Brasília-DF, 2016/1.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do examinando**. Brasília-DF, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf Acesso em 05/03/2017

BROWN, H. Douglas; ABEYWICKRAMA, Priyanvada. **Principles of Language Accessment**. In: *LANGUAGE ACCESSMENT: Principles and classroom Practices*. Pearson Education. 2ª Ed., 2010.

CALVET, L.-J. Mundialização, línguas e políticas: a vertente linguística da mundialização. In: BARROS, M. L. D. J. D. B., M. V.; ROCHEBOIS, C. B. (Ed.). **Pesquisas em didática de línguas estrangeiras: Grandes temas**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2013. p.p. 113-129. ISBN 978-85-7758-218-1.

CHENG L.; WATANABE Y. & CURTIS A. (Eds). **Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods**. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS, Londres, 2008. Versão PDF Disponível em <http://faculty.mu.edu.sa/public/uploads/1347487499.950171132987-Washback-in-Language-Testing.pdf> Acesso em 10/11/2015.

COTA, A. A. **Inter-ação, representação e identificação do Brasil em textos escritos do exame Celpe-Bras**. 2013. 150 p. Dissertação de mestrado Universidade de Brasília, Brasília.

COURA-SOBRINHO, Jerônimo. **Estudos dos Marcadores Temporais na Leitura em Língua Estrangeira**. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: 2004. Tese de doutorado.

DELL'ISOLA, Régina L. P. Et al. **A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras**. Revista brasileira de Linguística Aplicada v.3, nº 1, 153-184, 2003.

DINIZ, L. R. A. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** v. 51, p. 435-458, 2012. ISSN 0103-1813. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000200009&nrm=iso Acesso em 30/03/2017

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. 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: Pontes Editores, p. 15-36, 2014.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

HUGHES, Arthur. **Testing for language teachers**. Cambridge University Press, 1989, 172 p.

LIMA, Ronaldo A. **Representações do Brasil em textos do exame Celpe-Bras**. 2008. 166 f. Tese (Doutorado) - Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2008.

Mackey, Alison, & Gass, Susan M. (2005). **Second Language Research: Methodology and Design**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005, Pp. 405.

MCNAMARA, T. **The social character of language tests**. In: WIDDOWSON, H. G. (Ed.) *Language Testing*. Oxford University Press, 2000.

MCNAMARA, Tim; ROEVER, Carsten. **Language Testing: The Social Dimension**. Malden, MA: Blackwell, 292 p, 2006.

MESSICK, Samuel. **Validity and washback in language testing**. Princeton: Educational Testing Service, 18 p, 1996.

OLIVEIRA, G. M. D. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. **Trabalhos em Linguística Aplicada,** v. 52, p. 409-433, 2013. ISSN 0103-1813. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200010&nrm=iso Acesso em 30/03/2017

PRODROMOU, Luke. **The backwash effect: from testing to teaching**. *ELT Journals 49/1*: Oxford University Press, p. 13/25, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto**. In: *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, 2009. p. 30-48.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte**. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 43 (2): 203-226, Jul./Dez. 2004.

SILVA, R.M.R. **O efeito retroativo do celpe-bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. Universidade Federal de São Carlos, 2006. Dissertação de Mestrado. Versão PDF disponível em <http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/002.pdf> Acesso em 02/11/2015.

SPERBER, D.; WILSON, D. **La pertinence: Communication et cognition**. Paris: Les Éditions de Minuit, 1989.

WALL, D. **The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled?** System 28, 4, 499–509, 2000. Disponível em: http://download.xuebalib.com/xuebalib.com.11485.pdf Acesso em 08/03/2017

APÊNDICES

Apêndice I – Termo de consentimento livre e esclarecido

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome:_____
Idade:_____ Nacionalidade: _____ Profissão: _____

Você está convidado (a) para participar da pesquisa intitulada "**Mais que um exame de proficiência: o Celpe-Bras como espaço para formação do cidadão e aquisição de conhecimentos**", sob a responsabilidade dos pesquisadores **Mahulikplimi Obed Brice Agossa** e **Prof. Dr. Jeronimo Coura Sobrinho.**

Esta pesquisa trata do **impacto que o exame Celpe-Bras pode exercer em candidatos quanto a aspectos como formação do cidadão e expansão de conhecimentos sobre a cultura brasileira.**

A sua participação será por meio de uma entrevista gravada. Em momento algum você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e a sua identidade será preservada.

Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa, nem correrá risco ao participar dela. Sua participação muito nos auxiliará na compreensão acerca dos impactos do Exame Celpe-Bras.

Sinta-se livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com os pesquisadores cujos contatos constam neste Termo.

Belo Horizonte, ... de .....de 2016

Os pesquisadores,

_____
Mahulikplimi Obed Brice Agossa
Mestrando em Estudos de Linguagens – CEFET-MG
Cel.: (+55) 31 987934774
Email: brismag@hotmail.fr

_____
Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho
Professor orientador – CEFET-MG
Cel. : (+55) 31 988950369
Email : jeronimocoura@gmail.com

Nome e assinatura do voluntário:

_____

Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
Av. Amazonas, 5.253, Nova Suiça, Belo Horizonte, MG, Brasil. CEP: 30.421-169
Telefone: +55 (31) 3319-7000

Apêndice II – entrevistas

Entrevista com N1 (contexto de não imersão)

Parte escrita

1- P: Então me diga uma coisa, esse vídeo que você assistiu, será que eh assim.. será que ele continha, ou será que alguma informação contida no vídeo foi relevante para você, no sentido de mudar a sua percepção, ou assim, alguma coisa sobre a cultura do Brasil que você ganhou, informação nova, assim

2- N1: ((risadas)) acho que as coisas que eu lembro mudaram um pouquinho minha percepção mais positivamente. Entendiu? Porque há coisas do Brasil que não conhezemos, mas quando facemos a prova, eh nós ((inaud.)) , por exemplo, quando nós lemos a parte que diz sobre a licença de paternidade, alguma coisa assim, que eu li, então eu não sabia isso né, não tenha ideia que eles tinha uma uma regra assim, né ((inaud.))

3- P: isso é a tarefa quatro não?

4- N1: Si, eu lembro isso. Mas eu sou muito, muito vaga, ((inaud.))

5- P: então esta.. esta foi a tarefa um, né, sobre [o:: ((inaud.))]

6- N1: [si, eu tomei], sei

7- P: para você não teve::

8- N1: a gente, a gente

9- P: pode falar

10- N1: acho que foi muit/ muito importante porque é uma coisa que você não pode ver né em outros países, entendiu? Isso da cafeteria é.. muito legal. ((risadas))

11- P: ahan. Você já veio ao Brasil?

12- N1: Si, eu estive lá em São Paulo, Foz de/ Foz do Iguaçu, as cataratas.. eu vi.. e em Curitíbia

13- P: Curitiba. Que bom. Você não conheceu o Rio de Janeiro?

14- N1: não! Eu queria mas não pude.

15- P: nossa! Primeira vez que eu ouço alguém veio ao Brail e não conheceu o Rio de Janeiro. ((risadas))

16- N1: ((risadas)) porque eu pesquisava uma coisa mais diferente. Entendiu?

17- P: Entendi. Não, o Rio é muito cheio, né.

18- N1: Todo mundo todo mundo vai là Cristo Corcovado. Então eu queria conhecer a/a/a fronte::ra, as catara::tas, eu viajei desde São Paulo até là.

19- P: Você está certíssima

20- N1: hum?

21- P: Você está certa ((risadas))

22- N1: sim sim, tou certa.

23- P: ((risadas)) mas você conheceu o Brasil antes da prova ou depois?

24- N1: depois, depois da prova

25- P: Okay!

[...] Então, Pamerys, esta é a tarefa dois, sobre os cães-guia. Você se lembra?

26- N1: si, que é dos cães que a gente eh/ a gente cega?

27- P: exatamente, para cegos

28- N1: si, eu lembro isso. Que você podia fazer o cadastro pra esso, eu lembro esso.

29- P: Mas aí, você poderia/ assim, será que esta tarefa, eh/ foi um áudio né? Provavelmente uma report/ reportagem de rádio, né?

30- N1:si, eu lembro

31- P: Mas será que algum detalhe chamou a sua atenção particularmente assim, nesta matéria?

32- N1: Ach/ acho que si, porque é uma coisa que não há no meu país. Não lembro escutar sobre esso, sobre cadastro nacional de candidatos a utilização de cães-guia, aqui não faz isso, então é muito interessante, porque o Brasil preocupa-se com a gente cega, hã, entendiu?

33- P: mas no seu país, mesmo que não existe ou ainda que não existe cadastro nacional...

34- N1: não conheço, não conheço, não sei se há, mas não conheço, porque eu sei que há/ há centros culturais, centros de ajuda para elas, mas não/ nunca vi isso sip/ eh utilização de cães, não vi. Aqui não, não conheço. Se há, não tenho ideia.

35- P: tudo bem, okay. Eh indo para a tarefa três, os eletrodomésti/ não doméstico não, os eletrossensíveis. Você se lembra né?

36- N1: lembro um pouquinho ((risadas)) si mas lembro lembro.

37- P: Bom, isso aqui é um tema mais geral, né? Né/ não fala do Brasil não, é uma coisa mais global, né?

38- N1: uhum

39- P: mas você sabia sobre eh/ você sabia alguma coisa sobre os eletrossensíveis?

40- N1: não diretamente, não conhecia muito sobre eles. Somente pra dizer a verdade, somente o que eu li lá. O que li aí, é o que conheço. ((risadas))

41- P: então você não tinha ouvido falar antes não, né? Isso foi uma novidade.

42- N1: hum? Diz que é como una enfermedade, verdade? Que a gente que utiliza, eh... coisas digitais, acho que é uma coisa coisa assim, mas não conhecia que é uma coisa delicada assim, não. ((risadas)) . Muito interessante.

43- P: okay.

44- N1: mas bou fazer uma observação, não sei, acho que:: na prova, deveria ter coisas mais puntuais sobre a cultura do Brasil, acho que a gente possa/ que a gente possa conhecer Brasil através ou por meio de/ da prova.

45- P: ah eh? Você acha?

46- N1: si, acho que sim, porque você está falando aqui sobre uma enfermidade que é geral, que tá em outros países, mas não uma coisa do Brasil diretamente. Entendiu?

47- P: mas por que que ((interup.))

48- N1: você pode/ se você vai fazer a prova sobre, por exemplo, você vai fazer uma prova de língua, ah, do Alemanha, você tem que falar, você tem que fazer a prova sobre coisas de Alemanha, falar sobre cultura eh, gastronomia, lugares, eh.. mais conhecedos, coisas assim. Por exemplo, se você vai fazer uma prova do/ da República Dominicana, você pode falar sobre a sona colonial, Cristóvão Colombo, coisas que que a gente tenha tenha o desseio de vir pra cá. Entendiu?

49- P: ah tá. Então pra você ah, como a prova é administrada pelo Brasil, deveria ter mais coisas sobre o Brasil, cultura do Brasil coisas que vocês, coisas que vocês aprenderam em cursos de língua?

50- N1: ((a entrevistada faz um gesto acentuado dizendo que concorda com a fala do pesquisador)) si, que você poda/ possa conocer a língua e também po/ poda conocer a cultura, a gastronomia e coisas assim. Não somente lugares, sinô coisas gerais, se você vai para São Paulo, ou se vai para Natal, você pode/ possa conhecer eles, pode conhecer eles.

51- P: entendi, tudo bem. [...] Então, N1, vamos passar à/ você já comentou, né, sobre eh pais no/ pais do lar a tarefa quatro, né, que é uma coisa que vocês não têm, né, não existe, é isso? Os pais não têm eh.. eh.. como é que fala, folga, né, no nascimento dos filhos? Não tem isso na República Dominicana?

52- N1: não escutei

53- P: aqui no texto, né, eles falaram sobre, eh.. eh.. maternidade, né, e pais que cuidam dos filhos...

54- N1: sim, eu lembro

55- P: e falam também de países em que, e:h os pais têm dias de folga para poder cuidar fos filhos, dos filhos recém nascidos né.

56- N1: aqui no meu país, quando a mulher tem os filhos, os pais só têm três dias para ficar com eles

57- P: os pais?

58- N1: somente três dias, três dias libres/ três dias libres de trabalho. Entendiu?

59- P: é muito ((inaud.))

60- N1: mas a mulher agora tem quatro meses.

61- P: mas no Brasil são cinco

62- N1:legal, eu vou ter meus filhos lá.

63- P: imagina então num país como a Suécia que tem quatrocentos e oitenta dias repartidos sobre oito anos. Melhor ainda né?

64- N1: legal

Parte oral

65- P: desocupe-se ((título do EP nº4)). ((o pesquisador lê o texto do EP)). Ah tá. Pessoas que não se dão bem, né, com tanta coisa pra fazer e tal, né? Trabalhar sob pressão...

66- N1:é o que falei, a prov/ a prova tá bom, porque você pode medir o nivel de ((inaud.)) / de língua que tem na pessoa/ a pessoa. Mas não pode medir o nivel de cultura brasileira que tem. Entendiu? Elas deveriam de misturar a prova com a cultura. Entendiu?

67- P: mas por exemplo, como você acha que a cultura deveira ser avaliada numa prova/ assim, num exame como esse?

68- N1: ((inaud.)) eh o objetivo/ eh o objetivo deveria dizer que as pessoas conheçam o Brasil, não somente a línguam não somente falar o português, não tem muito sentido. Entendiu?

69- P: tipo assim, eh, perguntas sobre o próprio Brasil, como: "qual é a capital do Brasil?", "em que ano o Brasil se indepentizou?" tipo coisas assim?

70- N1: ((a entrevistada faz um gesto acentuado dizendo que concorda com a fala do pesquisador)) coisas assim, não somente histórias, eh eh/ também coisas atuais. Entendiu? ((risadas)) também coisas atuais. ((inaud.)) ah, jogadores de futebol, eh, coisas que sejam do Brasil que eu possa falar sobre o Brasil, na língua brasileira. Entendiu? Porque quando você fala de trabalho, trabalho é todos os países. ((risadas)) tumen/ todo mundo tem corre/ correrias. Entendiu? Tão, eh.. acho que deveria dizer assim, porque então a gente vai ver/ vai ter que obrigaTOriamente CONHECER coisas do Brasil pra poder falar essa língua.

71- P: entendi.

72- N1: então é importante porque só vai/vai incrementar, acrescentar, não sei dizer esso, mas ba ter mais personas que conheçam Brasil, ba ter mais personas interessadas no Brasil, não somente a língua.

73- P: quando você fez o curso de português, vocês não aprenderam coisas sobre a cultura brasileira? Culinária, música, história, sociedade?

74- N1: si, mas quando você (estuda) na mesma coisa/ senão nós conhecemos coisas assim, gastronomia, história, capital, cidades, conhezo, mas se você faz a prova no CENTRO cultural brasileiro, você acha que vai encontrar CULTURA por todos os lados. Entendiu? mas não é. Você então na prova está esperando que alguem fale sobre o/o Cristo Corcovado, os pra/ as praias, o carnaval, coisas assim. Ainda você já falou sobre isso na aula.. mas você quer que alguem confirme, que alguem acerte o que você sabe sobre o Brasil. Acho que é mais importante que falar coisas da/ coisas comuns. Eu sei que vai ser mais complicado, porque não todo mundo eh tem tem informação sobre o Brasil, mas vai fazer que a gente fique INTERESSADA por Brasil.

75- P: cê fala assim, o Brasil poderia ser/ o Celpe-Bras poderia ser um instrumento de divulgação da cultura do Brasil, né?

76- N1: si, mas acho que si. Eu não falo que tudo tá ruim.. porque você pode/ pode colocar coisas que seam eh, gerais, de todos os países, mas que tenha também coisas culturais do Brasil. Eu amo o Brasil, por isso ((inaud.)) / por esso eu acho que tem que ter mais coisas. Eu falei pra meus amigos que eu estava em Foz do Iguaçu, por exemplo, e eles não conheziam, "o que que é isso?", mas tá no Brasil, é uma coisa grandiosa, eu amei. Entendiu? Coisas simples a gente eh/ enquanto ((inaud.)) mo meu país

a gente come eh plátano verde, em bra/ em Brasil não. ((risadas)) Somente amarelo. Entendiu? Coisas que só

77- P: entendo ((risadas)) tudo bem. Oh N1, vamos continuar?

78- N1: sim

Silêncio enquanto o pesquisador mostra os EPs um por um para a entrevistada

((EP nº5: *Amigos, amigos, negócios fazem parte*))

79- P: mas como você disse né esse elemento não fala da cultura do Brasil, não fala coisas, né típicas do Brasil

80- N1: porque você pode falar por exemplo sobre negócios... mas tomar negócios que sea mais brasileiro. Não é problema que você fale sobre negócios, mas que tomem coisas do Brasil como por exemplo, se você vai mudar/ se você vai fazer uma empressa de pão de quejo, de caipirinha. Entendiu?

81- P: Oh, você já comeu pão de queijo?

82- N1: Oh claro. ((risadas)) Entendiu?

83- P: aqui no Brasil ou...

84- N1: lá lá no Brasil.

85- P: gostou né?

86- N1: Gostei, gostei... demais. Então se você coloca esse tópico eh "como eu vou fazer um negócio de caipirinha ou de pão de queijo?" Então a gente tem que falar sobre esso. "Eu vou fazer um negócio com minha mulher, meus filhos, então vamos comprar eh farinha e, temos que ter esso". Entendiu? Então vamos falar sobre negócio mas sobre uma coisa específica do Brasil.

87- P: Entendi. Beleza.

((O resto foi sobre o EP n° 20, sobre rótulos de alimentos. A conversação aqui foi mais informal, sobre os hábitos de cada locutor não apresenta conteúdos culturalmente relevantes, até do ponto de vista da própria entrevistada.))

((No final da entrevista, depois de conversar sobre os três EPs))

88- P: Você tem alguma coisa pra acrescentar ao que você já disse? Cultura do Brasil na prova?.. não, só isso né?

89- N1: não, nada mais. Eu acho que tudo é bem, o som é bem, o vídeo tá bom, mas nós precisamos cultura brasileira nas provas.

90- P: está anotado aqui.

91- N1: porque eu quero que o mundo conheça, em todos os países do mundo que a gente toma o Celpe-Bras, tem que ter obrigação de conhecer o Brasil. Isso vai promover o turesmo, o conhecimento que não somente que você sabe/ você sabe que tem que ler as etiquetas dos alimentos. Entendiu? A gente sabe isso.. A gente sabe coisas assim, então, é melhor quando você tem a obrigação de conhecer também cultura, pra que a gente não fique com espaços bazios na cabeça. ((risadas))

92- P: como por exemplo, poderia servir para falar para pessoas que sabem pouco sobre o Brasil, né, que o Brasil não é só futebol e carnaval.
93- N1: ((a entrevistada faz um gesto acentuado dizendo que concorda com a fala do pesquisador)) Eu, eu era assim, antes de fazer o curso. Entendiu? Eu gostei inicialmente, porque eu tinha um namorado do Brasil. Entendiu? Então eu fiquei interessada em aprender a língua. Depois que aprendeu a língua ((inaud.))
94- P: entendi.

Entrevista com I1 (contexto de imersão)

Parte escrita

1- P: Então I1, vamos fazer o seguinte. Vamos proceder na ordem das provas né. Parte escrita e depois parte oral. Okay? Parte oral foram quatro tarefas e a primeira tarefa foi o uso do cinto de segurança. Você se lembra desse vídeo?
2- I1: só pra ver um pouco ((a entrevistada pede para reler o comando da tarefa 1))
3- P: lembrou? Mais ou menos né?
4- I1: é
5- P: mas aí que que você lembra que o vídeo trouxe como informação nova pra você?
6- I1: acho que a:: importa/ a importânca do cinto de segurança. Que:: .. que é mais seguro quando você usa cinto de segurança do que quando você não usa. Porque às vezes pode:: prevencer o:: caso de acidentes, né
7- P: e você costuma usar?
8- I1: costuma usar. Porque:: acho que eu não posso entrar num carro qualquer carro e a pessoa vai começar a dirigir sem usar o cinto. Às vezes eu falo quando conheço a pessoa. Mas eu vi que a maioria das pessoas aqui no Brasil usa o cinto de segurança.
9- P: mas você desde sempre usou o cinto de segurança?
10- I1: sim
11- P: desde sempre?
12- I1: sim
13- P: tem carteira?
14- I1: carteira de?
15- P: de:: de motorista
16- I1: eu ah eh não
17- P: ainda não
18- I1: não
19- P: okay. Então pra/ como você costumava usar, pra você o vídeo foi normal

20- I1: sim foi normal

21- P: até no banco de trás também você usava?

22- I1: não. No banco de trás na verdade eu nao usava. Só algumas vezes quando tem/ talvez o taxista fala que tem que usar ou alguém ((inaud.))

23- P: até hoje?

24- I1: até hoje ((risadas))

25- P: mas você sabia que o cinto de segurança é importante no banco de trás?

26- I1: não, não muito. Eu.. eu só:: sabia que é importante que é importante pra usar o cinto de seugrança mas eu/ eu pensava que é só:: [de frente]

27- P: [de frente] né

28- I1: é

29- P: mas aí, vc passou a ter mais consciência da coisa depois de ter entrado em contato com esse vídeo?

30- I1: sim. Eu/ ah peraí. Que você falou?

31- P: se você passou a ter mais consciência sobre os perigos do não uso do cinto de segurança no banco de trás depois desse vídeo

32- I1: é. Acho que sim. porque eu vi um vídeo que:: acho que foi um.. / uma:: .. eu não me lembro muito bem que as pessoas/ oc/ oc/ ocorreram um acidente

33- P: sim sim sim. Alguém tava relatando né um caso de acidente

34- I1: e.. não sei se tá/ teve alguém no banco de trás mas quando o acidente ocorreu/ acho que foi/ ele bateu/ ((inaud.)) não sei

35- P: mas a pessoa sobreviveu por causa do cinto ou morreu?

36- I1: hmm, acho que morreu

37- P: morreu por não ter usado então né? Porque no vídeo estava claro que se a pessoa que está no banco de trás não usar o cinto, em caso de batida, a pessoa pode ser projetada pra fora do carro

38- I1: pra fora do carro, isso

39- P: né? E a pessoa até pode eh ferir as pessoas que estão no banco da frente.

40- I1: lembro

41- P: agora lembra? ((risadas))

42- I1:agora lembro

43- P: okay. então para você o vídeo serviu para ter mais consciência sobre o:: o uso do cinto de segurança que você nâo costumava usar no banco de trás.

44- I1: sim

45- P: por que você não usava?

46- I1: porque eu achava que quando tem acidente o banco que está na frente de mim vai me proteger

47- P: ((risadas)) aí deu/ acabou percebendo que não é verdade né?

48- I1:nã::o não é verdade

49- P: pois é. Okay. Podemos continuar?

50- I1: pode

51- P: tarefa 2 a terefa 2 foi o título é professores do Brasil. Você se lembra? Foi uma uma reportagem/ um áudio né, reporatagem de rádio sobre prêmios né, que são dedicados para professores, voltados para professores que desenvolvem projetos com/ junto com os alunos deles.

52- I1: uhum ((inaud.))

53- P: Você se lembra desse::/ Pode olhar se quiser

((longo silêncio enquanto a entrevistada relia o comando da tarefa 2))

54- P: agora lembra do do::

55- I1: ((inaud.)) eu não.. esse eu não

56- P: você não lembra muito tudo bem.

57- I1: não

58- P: não tem problema não, vamos continuar. Tarefa 3.. foi sobre.. favela orgânica

59- I1: ((inaud.)) ((longo silêncio enquanto a entrevistrada relê o comando da tarefa)) uhumm

60- P: okay? Lembra desse texto mais ou menos?

61- I1: é. Lembro ((inaud.))

62- P: aí, que que esse texto trouxe para você e::h sobre algum aspecto da cultura brasileira ou alguma coisa que você pensava antes e depois quando entrou em contato com o:: texto percebeu que não era assim

63- I1: ah e::h... eu vi que:: tem pessoas que/ como ah o:: / essa cozinheira que:: ela tem/ ela teve vontade de fazer comida com as / comidas que as pessoas já:: uI1m, [cascas de frutas e] coisas assim

64- P: [sim, cascas de frutas, de lugumes e tal]

65- I1: e não é só pra:: .. pra ela mesmo tipo trabalho pra ela mesmo mas pra outras pessoas tipo da favela porque é na favela né que precisa de fazer isso porque a maioria deles não estão trabalhando. Estão ficando na rua e fazendo coisas erradas. Mas isso é bom porque:: .. ajuda as pessoas

66- P: mas você sabia sobre iss/ você conhe/ sabia que existem projetos ou você sabia que podia-se fazer comidas ou outras coisas com restos de de de comida?

67- I1: não, eu não sabia que você podia fazer comida com casca de.. de qualquer coisa porque

68- P: [você] não sabia né?

69- I1: não... Então é muito/ foi muito bacana de saber isso

70- P: é, okay. Mais alguma coisa?

71- I1: não

72- P: Okay. Última tarefa, tarefa 4. Azulejos valiosos

((longo silêncio enquanto a entrevistada revê o texto para tentar trazer lembranças))

73- I1: peraí, azulejos?

74- P: Você se lembra da tarefa? do texto do texto base?

((a entrevistada toma alguns segundos para dar uma olhada no texto da tarefa))

75- I1: ah sim

76- P: agora foi? Então, que que esse texto trouxe pra você, assim, como informação nova sobre o Brasil, cultura brasileira, o povo brasileiro, ou alguma coisa que você imaginava sobre o Brasil e acabou descobrindo que é de outra forma... Algum preconceito que você tinha por exemplo e:: acabou.. desconstruindo, assim, em contato com esse texto. Será que tem alguma coisa assim?

77- I1: u::m h na verdade, eu não:: entendia muito esse texto.

78- P: ah você não conseguiu entender direito esse trexto né? Você sabia o que era azulejo?

79- I1: Eh, essa palavra, acho que não. Foi

80- P: e casarão?

81- I1: umh?

82- P: e casarão? Casarão

83- I1: si, casarão eu entendo

84- P: Você conhecia? Na hora da prova você conhecia "casarão"?

85- I1: conhecia

86- P: okay. Entendi.

87- I1: então acho que eu fiz/ porque eu sabia o "casarão", acho que foi melhor pra mim.

88- P: ((risadas)) você consiguiu se virar né?

89- I1: eh me virei um pouco

Parte oral

90- P: então Elemento provocador número 6. Então o que teve de novo pra vc nesse elemento provocador? ((momento de silêncio)) O Facebook já faz parte de seu dia a dia né?

91- I1: é, mas eu.. ainda não foi vítima de de agreção virtual, mas quando vejo isso, é muito/ reflete muito no meu país, porque as pessoas, acho que:: não tem uma::/ quando a pessoa coloca uma coisa muito agressiva do:: do do pessoa.. não:: / é ruim só pra ela, é ruim pra ela ou ele, mas ninguém faz nada pra melhorar essa situação. Já teve um que:: que, acho que matou alguém por causa disso. Mas ainda tipo

92- P: Ele foi matar a pessoa porque a pessoa postou alguma coisa sobre ele?

93- I1: sim, sobre ele. [É uma coisa pessoal]

94- P: [aconteceu na Namíbia?]

95- I1: é, aconteceu na Namíbia. É uma coisa pessoal e as pessoas estavam rindo e fazendo.. imagens com/ isso foi muito ruim. [Mas ainda a polícia não...]

96- P: [isso é muito constrangedor.] Mas a Polícia não interveio no caso?

97- I1: interveio no caso, só que eles falaram que a culpa foi dele, porque, tipo, é ele que colocou uma coisa não é dele, é uma coisa pessoal. É muito, acho que/ no meu país é tipo normal

98- P: nossa

99- I1: sempre todos os dias eles postam

100- P: mas aí quando você viu esse elemento provocador você lembrou dessas coisas?

101- I1: lembrei dessas coisas mas

102- P: mas aí você, tipo assim, você teve/ isso mudou a sua visão sobre o assunto? Ou como foi?

103- I1: sim, mudou porque eu tô vendo que as pessoas no outros países, tipo, talvez o Brasil.. eles.. vejam isso como assunto ou como uma coisa assim, uma, uma coisa muito ruim mas...

104- P: mas na Namíbia é normal?

105- I1: norma::l

106- P: ninguém se importaria

107- I1: não, a culpa é sua, a culpa é sua. O que você fez e deixou isso acontecer, assim

108- P: entendi

109- I1: pode melhorar né? Eu achei que não pode ser só normal até/ mas agora tô vendo que é uma coisa muito ruim. Pode

110- P: entendi. Mas aí, você, você diria que você conseguiu ter essa reflexão mais crítica por causa do contato com esse elemento provocador?

111- I1: sim. Eu acho que sim, porque.. tipo se eu acho que é bom ((inaud.)) fala de novo:

112- P: você achava que era normal, agora você sabe quem por exemplo, aqui no Brasil, é prohibido publicar coisas, né, ruins sobre as pessoas, né e tal, né? Porque isso é óbvio, isso é óbvio, né? Até colocar imagens contrangedoras sobre as pessoas. Okay. Podemos continuar?

113- I1: uhum

114- P: Elemento provocador número nove. Aulas show de bola. Que que cê aprendeu aqui?

115- I1: esse aprendi que futebol é uma das coisas aqui que representa o Brasil. Então todos os aspectos de ciência, histórica, matemática, geografia, em todos o:: futebol/ você pode conhecer quase tudo sobre o Brasil e outras coisas. Tipo na::.. a história, você pode conhecer a história do Brasil através do futebol, e também educação física, os/ como as pessoas que jogam futebol, é muito importante pra eles ser fazendo educação física. E ((inaud.)) também as fotos antigas e... muito, e geografia também, quando eles viagem, as pessoas de outro países virão pra cá para assistir

116- P: ok. Mas isso você não sabia? Porque o Brasil é conhecido mundialmente como país de futebol né, até isso criou um certo estereótipo né sobre o Brasil. Quando alguém fala (Brasil) ((inaud.)) ((bate as mãos)) ah carnaval, futebol, é isso que as pessoas falam né? [Primeira coisa]

117- I1: [as pessoas] ainda pensam tipo as pessoas no meu países, meus amigos, eles sempre/ quando eu cheguei aqui eles sempre me perguntaram se as pessoas aqui estão sempre jogando futebol na rua. E eu falei “nem vi ainda” estou pra...

118- P: as pessoas trabalham, as pessoas [estudam], não é só futebol.

119- I1: [si estudam]

120- P: bom, isso, você mesma, né, deve ter percebido, né, quando você chegou aqui, porque você já viveu aqui/ viveu aqui quanto tempo antes da prova? Sete meses, oito meses, por aí, né? ((a entrevistada responde positivamente, com movimento da cabeça)). Então, não teve nenhuma novidade pra você nessa imagem, né?

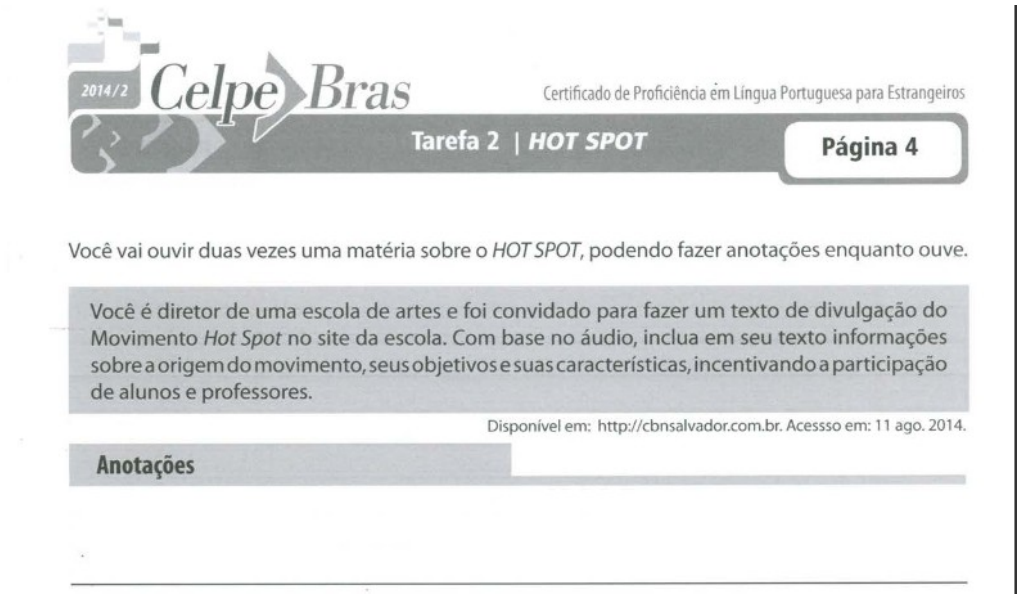
121- I1: na verdade, acho que não. Porque... na:: na aula de português, quando eu tava aprendendo português, eles ensinaram sobre todo isso. Então, fiquei.. adaptada com tudo isso.

122- P: Tudo bem.

ANEXOS

Textos das tarefas e Elementos Provocadores

Anexo 1 – comando tarefa 1-2014/2



2014/2 Celpe-Bras — Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | *HOT SPOT* — Página 4

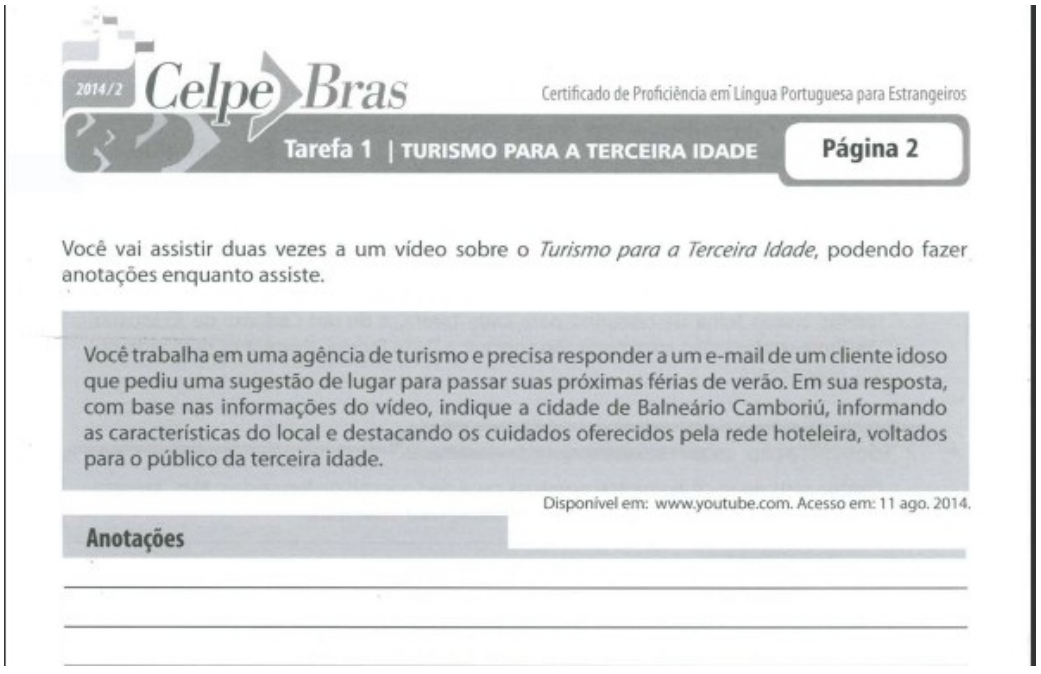
Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre o *HOT SPOT*, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você é diretor de uma escola de artes e foi convidado para fazer um texto de divulgação do Movimento *Hot Spot* no site da escola. Com base no áudio, inclua em seu texto informações sobre a origem do movimento, seus objetivos e suas características, incentivando a participação de alunos e professores.

Disponível em: http://cbnsalvador.com.br. Acessso em: 11 ago. 2014.

Anotações

Anexo 2 – Comando tarefa 2-2014/2



2014/2 Celpe-Bras — Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | TURISMO PARA A TERCEIRA IDADE — Página 2

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre o *Turismo para a Terceira Idade*, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Você trabalha em uma agência de turismo e precisa responder a um e-mail de um cliente idoso que pediu uma sugestão de lugar para passar suas próximas férias de verão. Em sua resposta, com base nas informações do vídeo, indique a cidade de Balneário Camboriú, informando as características do local e destacando os cuidados oferecidos pela rede hoteleira, voltados para o público da terceira idade.

Disponível em: www.youtube.com. Acesso em: 11 ago. 2014.

Anotações

Anexo 3 – Texto tarefa 3-2014/2

Uma organização que oferece programas de voluntariado está recrutando novos "volunturistas". Interessado em participar dessa iniciativa, escreva uma carta à instituição, candidatando-se a uma vaga. Você deve apresentar-se, expor suas motivações para participar do programa e apontar possíveis locais de atuação de acordo com o seu perfil.

Conheça o mundo e ajude a mudá-lo

Para ser um "volunturista" e viajar pelo mundo prestando serviços sociais, é preciso coragem, adequação financeira e tempo disponível.

Texto e fotos por Carolina Bergier

Em 1980, o pesquisador, mergulhador e documentarista francês Jacques Cousteau precisava de ajudantes para expedições em alto-mar. Não dispunha de verba para contratações e abriu vagas para voluntários acompanharem suas viagens submarinas. Em troca, oferecia aventuras a bordo do Calypso. Trinta anos depois, a prática se profissionalizou e ganhou nome: "volunturismo".

Nessa forma especial de turismo, os princípios básicos são participação ativa do viajante, trabalho voluntário por causas sociais, humanitárias ou ambientais e ausência de motivação financeira. Quem decidir viajar nesses moldes, dependendo do esquema, paga não só pela passagem, mas também pela acomodação – que passa longe de mordomias de hoteis estrelados. O custo varia de acordo com o tempo de estadia, o país visitado e o lugar de trabalho. Mas quem já se engajou na causa diz que cada centavo é válido.

"Quando você sente que está transformando não só a si mesmo, mas também impactando positivamente uma comunidade, esquece que houve troca monetária envolvida. No meu caso, quanto mais pobre o lugar, mais prazer eu tinha em pagar", diz a ex-empresária americana Della Meyers, de 56 anos, que, depois de trabalhar com animais como voluntária na Tailândia, África do Sul e Bali, vendeu uma livraria na França e se mudou para uma comunidade agrícola em Israel.

Para ser um "volunturista", além de coragem e adequação financeira, é necessário ter tempo suficiente para gastar na viagem. O período de permanência pode variar de duas semanas a um ano e meio, porém a estadia mínima e a máxima dependem do acordo com a organização hospedeira. O perfil ideal de um volunturista requer proatividade, disposição, flexibilidade, responsabilidade e vontade de se envolver com atividades que não somam somente para o próprio prazer.

Em média, são cinco horas de trabalho por dia em cinco dias por semana. Antes de pegar o avião, é essencial saber exatamente a quantidade de tempo e a atividade para a qual o voluntário está se propondo. É importante também ler não só os guias de viagens do local de destino, mas se informar sobre a situação política e econômica e a cultura do lugar, para evitar gafes e não sofrer muito com o inevitável choque cultural.

Foi por meio da organização Help Exchange que Samantha Levy, arquiteta sul-africana radicada na Austrália, 27 anos, rodou o mundo. "O melhor e o pior de uma viagem como volunturista é a volta para casa. Percebi que há diversas maneiras de viver e expressar a existência e aquilo me mudou pra sempre. Não dava pra continuar vivendo do mesmo jeito", conta ela, que saiu de casa em março de 2011, para estudar design sustentável no deserto israelense, por cinco meses, e só voltou para Melbourne um ano depois, após passar por Portugal, Itália e França trabalhando como voluntária em comunidades agrícolas e ecovilas.

Já em casa, Samantha recusou a proposta de emprego no maior escritório de arquitetura da Austrália e voltou para a faculdade, dessa vez para estudar bioarquitetura, enquanto lança um site que "revela as verdades sobre nossos atuais sistemas urbanos e promove projetos que fornecem às pessoas novas alternativas para felicidade, saúde e riqueza social".

REVISTA Planeta Ed. 480, set. 2012

Anexo 4 – Texto tarefa 4-2014/2

2014/2 Celpe Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | LEITURA E TECNOLOGIA **Página 8**

Você é escritor e foi convidado a redigir um artigo de opinião sobre o tema "leitura e tecnologia" para uma revista de circulação nacional. Em seu texto, discuta as perspectivas de Philip Roth e de Robert Darnton e posicione-se a respeito do tema.

O autor Philip Roth em Nova York, em 2013. Após 12 anos de carreira, ele continua um favorito na lista dos cotados para o Nobel de Literatura (Foto: Steve Pyke/Contour/Photos/Getty Images)

Philip Roth: "A cultura literária vai acabar em 20 anos"

O escritor americano afirma que a tecnologia deve acabar com o livro em papel e que a literatura tende a perder a influência na formação dos jovens

Por Luís Antônio Giron, de Nova York

Aos 78 anos, 52 de carreira, ele é tido por críticos respeitados como o maior escritor vivo e figura há décadas na lista de possíveis ganhadores do Prêmio Nobel. É o único autor vivo a merecer a edição de suas obras na editora The Library of America, dedicada a escritores consagrados. Sob sua supervisão, o nono e último volume com os romances curtos deverá sair em 2013. Dele fará parte Némesis, seu 22º romance, recém-lançado no Brasil.

ÉPOCA – Não há nenhum computador nesta sala. O que o senhor pensa sobre os avanços tecnológicos como *tablets* e *e-readers*? Eles melhoram a compreensão do mundo?

Philip Roth – Não sou fanático por tecnologia. Tenho o mesmo telefone celular há anos e não pretendo trocá-lo. Escrevo em computador, como fiz antes com a máquina de escrever. É óbvio que as máquinas facilitam a finalização de um texto. Só que as coisas estão se transformando muito rapidamente para meu gosto. Não consigo achar graça em ler livros em formato eletrônico em e-reader. Outro dia passei em uma loja *Apple* com a forte disposição de comprar um *iPad*. Cheguei lá, vi tanta gente se acotovelando para ver como funcionava o aparelho e cheguei a testá-lo. Acabei desistindo. Não sei por que, mas o *iPad* não me convenceu, talvez porque pareça chato escrever nele, e ler nele é dispersivo. Quem vai conseguir ler um livro inteiro meu naquele *tablet*? É mais um totem do culto à tecnologia. Hoje, toda a cultura se encontra a nossa disposição. E isso me preocupa. A cultura literária como conhecemos vai acabar em 20 anos. Ela já está agonizando. Obras de ficção não despertam mais interesse dos jovens, e tenho a impressão de que não são mais lidas. Hoje, a atenção é voltada para o mais novo celular, o mais novo *tablet*. Daqui a poucas décadas, a relação do público e do escritor com a cultura será muito diferente. Não sei como será, mas os livros em papel vão acabar. Surgirá outro tipo de literatura, com recursos audiovisuais e o que mais inventarem.

Disponível em http://revistaepoca.globo.com. Acesso em 18 set. 2011.

O Futuro do Livro: Robert Darnton

Por Daniel Kossmann Ferraz

"Mas as pessoas dizem que o futuro é digital. Claro que é digital. O presente também é digital."

Quando o assunto é a especulação a respeito do futuro do livro, é difícil não ouvir aquela já batida pergunta: "o livro digital vai matar o livro físico?". Mas por que um deve necessariamente aniquilar o outro? Não seria possível haver uma coexistência? Robert Darnton, historiador e diretor da biblioteca de Harvard, a maior biblioteca universitária do mundo, não só defende a ideia de que os dois podem coexistir, mas que são complementares, que um reforça o outro.

Darnton não é só conhecido como um grande historiador norte-americano, mas também como um dos pioneiros na área da história do livro. Um de seus livros, A Questão dos Livros – passado, presente e futuro (The Case for Books, 2010), traduzido por Daniel Pellizzari e lançado pela Companhia da Letras, aborda justamente este questionamento a respeito do futuro dos livros.

Mesmo com o barulho em torno dos livros digitais, sabemos que eles vão conviver um bom tempo com os livros em papel. Quais as principais questões que ainda não mereceram a devida atenção quando se fala nisso?

Darnton – Tenho sido convidado para tantas conferências sobre a morte do livro que acredito que o livro está muito mais vivo. Tenho algumas estatísticas sobre a produção de livros: a produção de livros impressos aumenta a cada ano e, em breve, teremos 1 milhão de títulos novos a cada ano. Sei que no Brasil o mercado editorial está florescendo. Portanto, a ideia de que o livro morreu me parece absurda. Contudo, levo a sério o fato de que livros eletrônicos são a onda do futuro. E como conduzir essa transição de um mundo onde o livro impresso é dominante para um futuro onde os livros digitais dominarão? Estamos passando por um tipo de fase de transição onde ambos vão conviver. E isso, para mim, é o momento mais excitante e interessante, porque podemos trabalhar em novos tipos de livros, depois de repensar a noção do que é um livro. Como escritor, acho que eles são complementares, e não contraditórios.

Se você analisar a História da Comunicação, descobrirá que uma mídia não toma o lugar de outra, elas vivem num tipo de co-habitação, que é mutuamente benéfica. Aprendemos que, no tempo de Gutenberg, apesar de sabermos que a impressão foi uma tremenda nova força, os livros manuscritos, que tinham uma tradição de 100, 200 cópias, permaneceram. Ambos reforçaram um ao outro, por serem incomparáveis. E agora temos isso novamente, com o livro impresso e eletrônico a se reforçarem.

Disponível em: http://interregnoso.com.br. Acesso em 7 jul. 2013.

Anexo 5 – EP1-2014/2

2014 / 2 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 1

INEP

Aperto de mão

APERTO DE MÃO EFICAZ

O gesto se repete diariamente nas relações de trabalho. Saiba fazer dele um bom começo.

Anexo 6 – EP5-2014/2

Celpe-Bras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 5

INEP

Com quem viajar?

Anexo 7 – EP10-2014/2

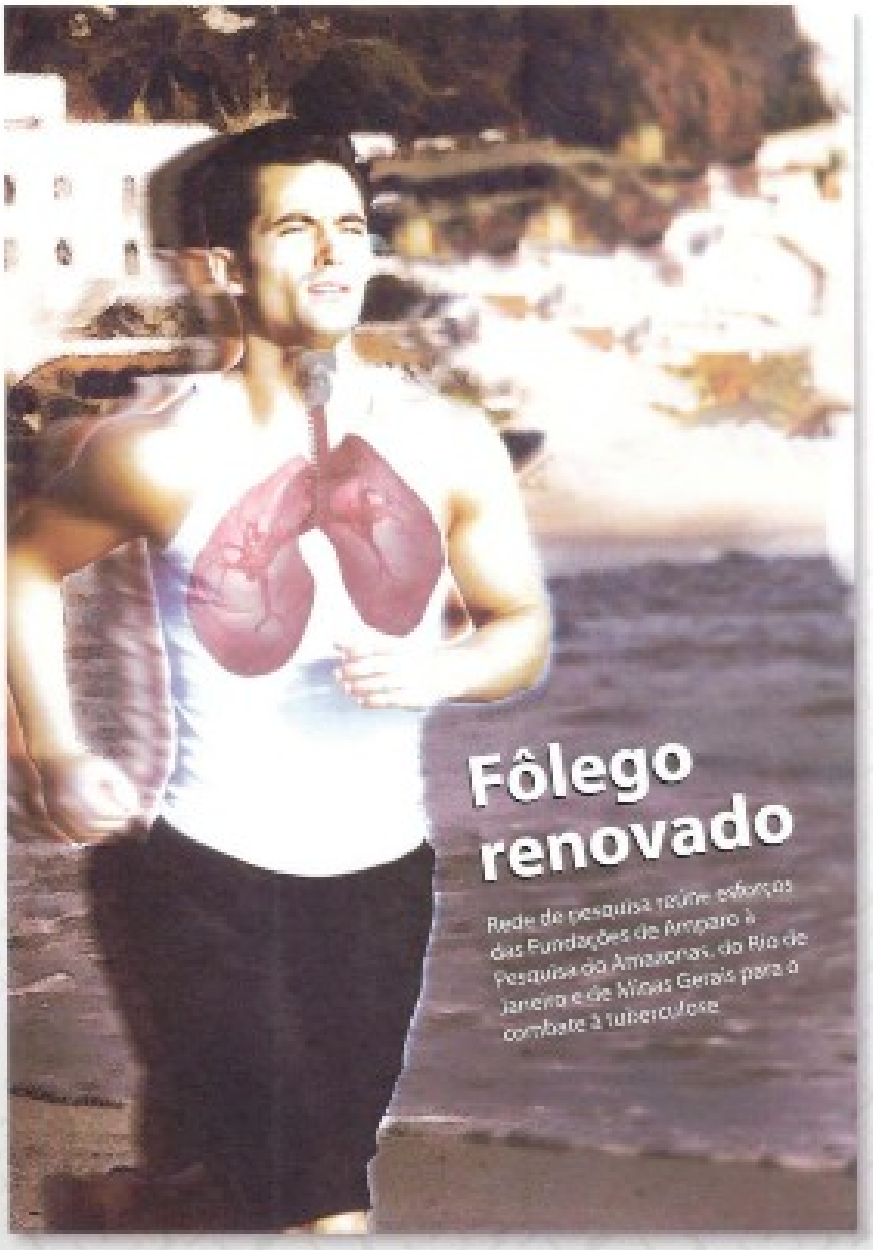
2014 / 2 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 10

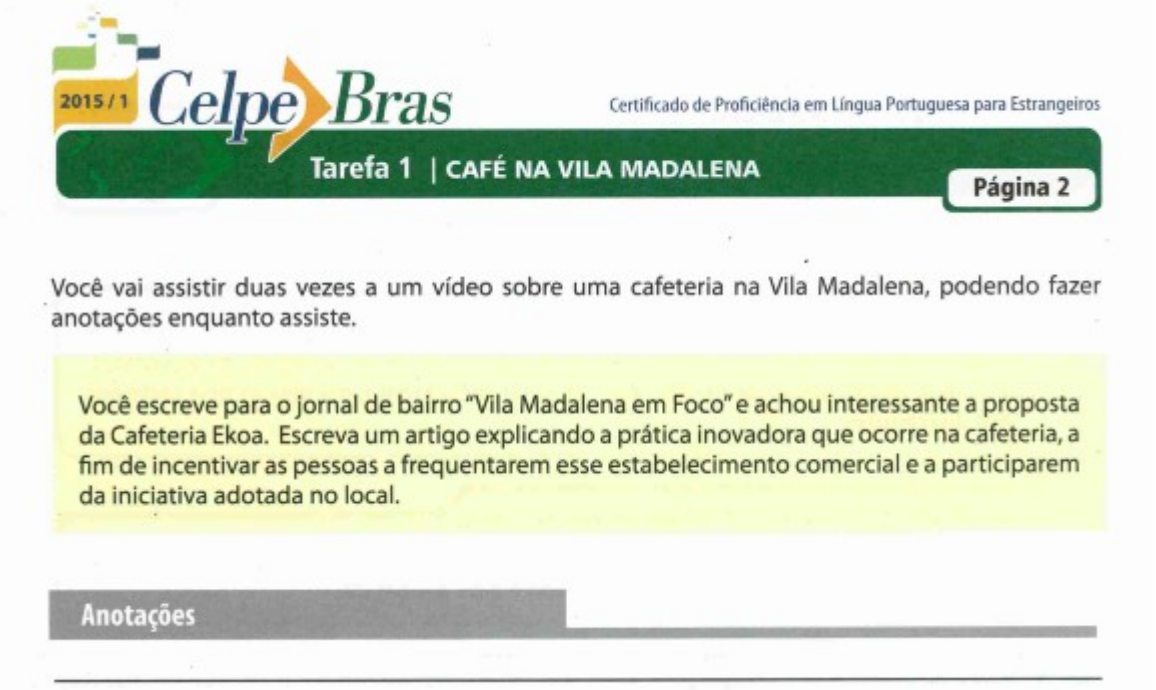
INEP Ministério da Educação

Fôlego renovado



Minas Faz Ciência, out./Nov. 2013.

Anexo 8 – Comando tarefa 1-2015/1



2015 / 1 CelpeBras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | CAFÉ NA VILA MADALENA

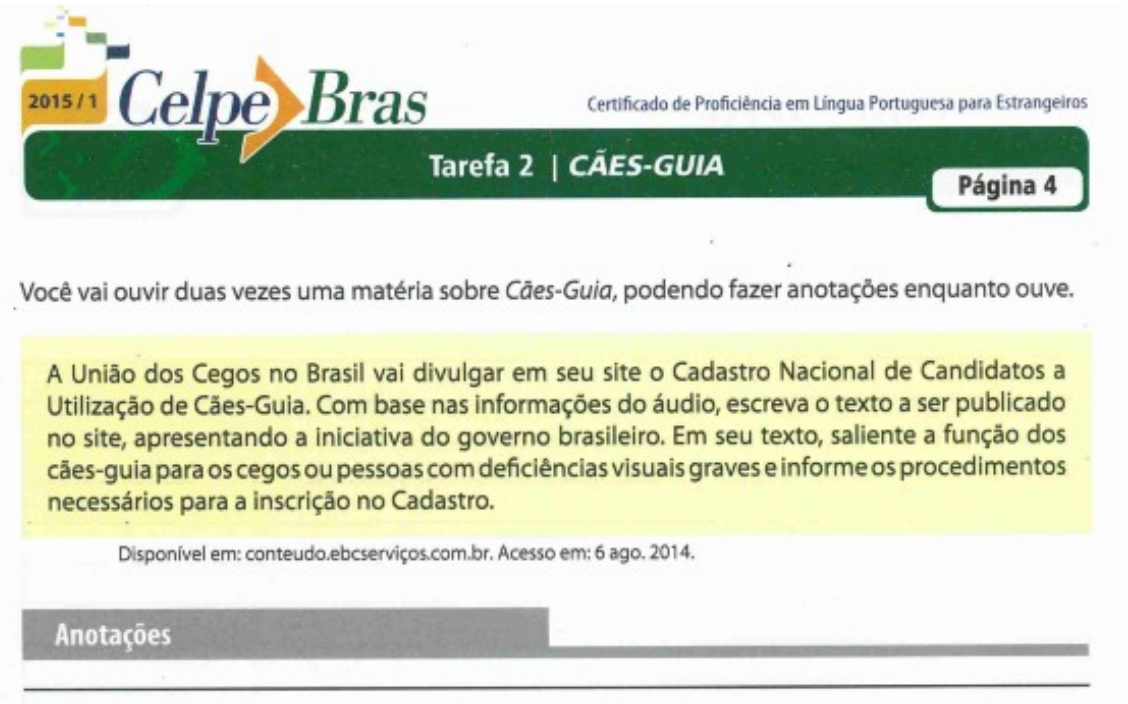
Página 2

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre uma cafeteria na Vila Madalena, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Você escreve para o jornal de bairro "Vila Madalena em Foco" e achou interessante a proposta da Cafeteria Ekoa. Escreva um artigo explicando a prática inovadora que ocorre na cafeteria, a fim de incentivar as pessoas a frequentarem esse estabelecimento comercial e a participarem da iniciativa adotada no local.

Anotações

Anexo 9 – Comando tarefa 2-2015/1



2015 / 1 CelpeBras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | *CÃES-GUIA*

Página 4

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre *Cães-Guia*, podendo fazer anotações enquanto ouve.

A União dos Cegos no Brasil vai divulgar em seu site o Cadastro Nacional de Candidatos a Utilização de Cães-Guia. Com base nas informações do áudio, escreva o texto a ser publicado no site, apresentando a iniciativa do governo brasileiro. Em seu texto, saliente a função dos cães-guia para os cegos ou pessoas com deficiências visuais graves e informe os procedimentos necessários para a inscrição no Cadastro.

Disponível em: conteudo.ebcserviços.com.br. Acesso em: 6 ago. 2014.

Anotações

Anexo 10 – Texto tarefa 3-2015/1

2015/1 Celpe-Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | OS ELETROSSENSÍVEIS

Página 6

Você é um eletrossensível e, como membro da associação dos portadores de eletrossensibilidade, ficou responsável por escrever uma carta para o prefeito de sua cidade solicitando a criação de uma zona especial para pessoas com essa doença. Em seu texto, explique o que é a eletrossensibilidade e quais sintomas ela pode causar, descreva as características que a zona solicitada deve ter e argumente sobre a necessidade de haver uma área como essa na sua cidade.

OS ELETROSSENSÍVEIS

Conheça os eletrossensíveis, pessoas que adoecem quando expostas à radiação eletromagnética.

30 de Agosto de 2014
Mônica Tarantino

As informações que você lerá a seguir tratam da condição de pessoas eletrossensíveis (EHS é a sigla em inglês para designá-los) aos efeitos das ondas eletromagnéticas emitidas por torres de transmissão elétrica, antenas de televisão, celulares e Wi-Fi. Há diversas organizações voltadas para o reconhecimento dessa condição como uma doença e para garantir a criação de locais limpos de ondas eletromagnéticas, as chamadas zonas brancas, para abrigar quem se descobre atingido pela EHS.

Em geral, as pessoas afetadas precisam deixar suas casas e recolher-se por algum tempo em áreas preservadas de ondas eletromagnéticas para se "desintoxicarem" dos efeitos da exposição. Você pode imaginar professores de tecnologia da informação, neurologistas, sociólogos e crianças deixando as cidades para viver em cavernas ou em vilas e abrigos projetados para bloquear ondas eletromagnéticas? Pois eles são cada vez mais numerosos. Quando expostos a campos de radiação eletromagnética, apresentam sintomas como dores de cabeça e no corpo, fadiga, estresse, distúrbios do sono. Seja qual for a sua causa, os sintomas de EHS são reais e, por vezes, incapacitantes.

No mundo, portadores de EHS se mobilizam para que a condição seja declarada uma doença. Na semana passada, muitos se reuniram em uma zona criada para eles na região de Saint-Julien-En-Beauchene, nos Alpes franceses. É uma área livre de antenas de telefonia e distante de linhas de transmissão de energia elétrica. Até aparelhos eletrodomésticos são evitados e as pessoas deixam o celular na entrada.

Na Suécia, a hipersensibilidade elétrica é reconhecida como um comprometimento funcional. "Existem cerca de 250 mil suecos com essa deficiência", disse à ISTOÉ o cientista Olle Johansson, do Instituto Karolinska, em Estocolmo. "Essas pessoas merecem respeito e tratamento. Jamais discriminação", diz. Lá, a associação para hipersensíveis recebe subsídio governamental. Na Espanha, Alemanha e EUA, o problema é classificado como deficiência. No Brasil, pesquisas são feitas na Universidade Federal de Minas Gerais.

Na América Latina, um caso grave é o do psiquiatra e neurologista colombiano Carlos Sosa. "Fui diagnosticado em 2006 e precisei mudar radicalmente de vida", disse à ISTOÉ. Aos 47 anos, vive sozinho nos arredores de Medellín em uma casa na qual possui algo que chama de gaiola de Faraday, para se proteger das ondas eletromagnéticas. Sosa suporta cerca de 20 minutos de conversa pelo telefone ou computador até que apareçam sintomas como dores de cabeça e náusea. Em 2006, saiu de sua casa porque percebeu que a origem do mal-estar intenso que sentia havia três anos era a proximidade com uma antena de micro-ondas/Internet e Wi-Fi (sem fios). "Precisei me mudar quando a cidade em que vivia foi inundada por cerca de quatro mil antenas", contou. O agravamento dos sintomas o levou a parar de trabalhar, lançando-o em uma vida de dificuldades financeiras. Ele não tem ajuda alguma. "Mas os estudos provarão que essas ondas são tão perigosas para a saúde como o tabaco e o amianto", acredita. Para o cientista sueco Johansson, as ondas eletromagnéticas não são inócuas como muitos defendem. "Precisamos investigar em profundidade os efeitos desse novo fenômeno que se expande tão rapidamente pelo mundo por meio de dispositivos móveis."

Disponível em: www.istoe.com.br. Acesso em: 10 nov. 2014.

Anexo 11 – Texto tarefa 4-2015/1

2015/1 Celpe Bras — Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | PAIS DO LAR — Página 8

Você terá um filho em breve e, motivado pela reportagem "Pais do Lar", decidiu escrever para a seção Cartas do Leitor da revista IstoÉ para manifestar sua opinião sobre o assunto da matéria. Em seu texto, você deverá se posicionar em relação à ampliação da Licença Paternidade no Brasil, utilizando, para isso, argumentos da reportagem.

Comportamento

Pais do LAR

Aos poucos, os parques infantis, as reuniões escolares e as consultórias pediátricas conhecem um novo frequentador: o homem que fica em casa para criar os filhos

Todo dia ele faz tudo igual: prepara o café da manhã, leva e busca na escola a filha Alice, 3 anos, dá banho na menina e, enquanto a mulher, Lúcia Farias, 32 anos, está no trabalho, prepara o jantar. Pilotar fogão, trocar fralda, contar história para a filha dormir, nada disso parece estranho ou incômodo ao fotógrafo gaúcho Ricardo Toscani, 32 anos, que cumpre sem fazer cara feia todas essas atividades, que no passado eram delegadas à mãe. "Não existe barato melhor que buscar seu filho depois da aula", diz. Na casa dele e da mulher é assim: papai fica em casa enquanto mamãe vai trabalhar. "Quando ele falou: 'depois dos quatro meses de licença maternidade, eu assumo', eu fiquei mais tranquila e topei a gravidez", conta Lúcia, que não pensava em ser mãe.

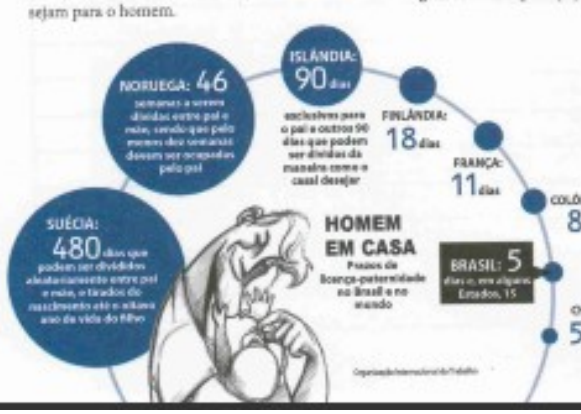
DEDICAÇÃO EXCLUSIVA Ricardo Toscani cuida da filha, Alice, 3 anos, enquanto a mulher trabalha

Configurações como essa ainda são pouco comuns no Brasil e causam certo estranhamento. Expressões como "mas homem não sabe trocar fralda" ou questionamentos como "seu marido não vai trabalhar nunca mais?" não raro são ouvidos pelas famílias onde existe "dono" de casa. Mas não se engane: esses homens são apenas os primeiros de um novo modelo de pai que está em gestação, resultado direto da busca por igualdade entre os sexos. E se aqui ainda são raros, o mesmo não ocorre em outras partes do mundo. Na Suécia, por exemplo, ficar em casa é um direito adquirido pelo pai, que pode dividir, do modo como quiser, os 480 dias de licença dados ao casal – desde que no mínimo 60 dias sejam para o homem.

"Para o meu avô, o mais importante era ganhar dinheiro para sustentar a família", disse à ISTOÉ o jornalista americano Jeremy Smith, que trocou o emprego pelo filho Liko quando ele tinha um ano de vida. "Dos pais do século XXI, é esperado que eles ajudem com as tarefas domésticas e no cuidado emocional e psicológico dos filhos, não ficando mais só por conta de sustentar financeiramente a casa", diz. Escolado na arte de cuidar do rebento, Smith garante que, embora não sejam muitos os homens como ele, nunca se sentiu solitário nos Estados Unidos. "É comum encontrar outros pais com seus filhos pelos parquinhos aqui na cidade de São Francisco. Somos uma minoria, mas estamos aí", declara.

Mesma constatação é feita nas clínicas pediátricas. "Cada vez mais vejo homens sozinhos com a criança no meu consultório", diz o pediatra Marcelo Refbecheid, do Hospital São Luiz, em São Paulo, que garante que os pais são tão bons cuidadores quanto as mães. Defensores dos pais do lar também têm se proliferado entre os cientistas. Um deles, o psiquiatra americano Kyle Pruett, da Universidade de Yale, defende que a tendência masculina de desenvolver brincadeiras físicas com as crianças ajuda em muito no desenvolvimento e a presença paterna na infância forma adolescentes mais seguros sobre sua sexualidade.

Basta, portanto, encarar o desafio de peito aberto para o papai descobrir que é um grande mito aquele papo de que homem não "leva jeito" com criança. "Claro que tem umas coisas que dão muito desespero", admite o jornalista paulista Ricardo Brandt, 36 anos, pai das bebês gêmeas Beatrix e Helena. Ele não se esquece das primeiras cólicas das filhas e das crises de choro noturnas sem nenhuma razão aparente. "Cansa a gente muito, mas não existe coisa mais gratificante que ver o sorriso delas", diz o pai, autor do blog O Papai, as Gêmeas e a Mamãe. Ter de inventar uma solução para ficar com os filhos, como fizeram Brandt e Toscani, é comum no Brasil, uma vez que a licença-paternidade prevista em lei é de apenas cinco dias. "Ainda estamos bem atrasados, vai demorar para a Constituição absorver essa mudança que já está acontecendo na sociedade", considera o assessor legislativo da Sociedade Brasileira de Pediatria, Dioclécio Campos Júnior. Mas, tudo indica, é uma questão de tempo.



Revista ISTOÉ. Ed. Três: São Paulo, 15 ago. 2012

Anexo 12 – EP1-2015/1

2015/1 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 1

INEP Ministério da Educação

Bullying na Internet

Disponível em: www.novaescola.org.br. Acesso em: 14 mar. 2013.

Anexo 13 – EP2-2015/1

2015/1 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 2

INEP Ministério da Educação

Liberdade e Internet

Disponível em: http://static.minilua.com. Acesso em: 4 abr. 2012.

Anexo 14 – EP5-2015/1

2015/1 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 5

INEP

Amigos, amigos, negócios fazem parte

Anexo 15 – EP 4-2015/1

2015/1 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 4

INEP Ministério da Educação

Desocupe-se

Ficar sobrecarregado e não ter tempo para nada virou obrigação, mas não deveria ser motivo de orgulho. Um novo livro reúne dicas para fugir dessa armadilha e acabar com a cultura da pressa.

DICAS PARA ACABAR COM A CORRERIA

(Ilustrações: Guilherme Arenaga)

... NO TRABALHO

Tentar ser um funcionário exemplar e acumular tarefas costuma ser um atalho para o desespero

1. Trabalhe apenas em seu horário estipulado. Estudos comprovam que horas no ambiente de trabalho levam a produtividade e a qualidade do trabalho a cair.

2. Quando estiver no trabalho, trabalhe de verdade e evite procrastinar. A culpa por tarefas não executadas atrapalha o tempo livre.

3. Liberte-se do "trabalhador ideal". Se sua empresa exige disponibilidade total e horas infinitas de trabalho para promovê-lo, talvez você esteja na empresa errada.

4. Não leve trabalho para casa. Estender o expediente no local onde você deveria relaxar é um erro. Você não descansa nem trabalha direito.

Disponível em: http://epoca.globo.com. Acesso em 27 out. 2014.

Anexo 16 – EP7-2015/1

2015/1 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 7

INEP Ministério da Educação

Crianças são educadas para serem honestas e educadas

Crianças são educadas para serem honestas e educadas

Crianças são educadas para serem ao mesmo tempo honestas e educadas. Só que, para serem educadas, precisam às vezes esconder seus verdadeiros sentimentos e opiniões sobre os outros.

Mas ninguém nasce sabendo em que situação elas devem mentir por educação. "Uma criança na pré-escola vai ficar confusa se for castigada por ter mentido sobre ter comido todos os biscoitos que sua avó acabou de assar e se for castigada de novo por ter sido honesta ao dizer que não gostou da blusa de tricô que ela ganhou", diz Robert Feldman, professor de psicologia da Universidade de Massachusetts e autor de *The Liar in Your Life* ("O Mentiroso na Sua Vida", sem versão brasileira).

Super Especial Mentiras, nº 52, 2012.

Anexo 17 – EP14-2015/1

2015/1 Celpe Bras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 14

INEP Ministério da Educação

A ciência do otimismo

Anexo 18 – EP15-2015/1

Anexo 19 – EP17-2015/1

Anexo 20 – EP18-2015/1

2015 / 1 Celpe Bras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 18

INEP Ministério da Educação

Comer fora de casa deixa você gordo

Comer fora de casa deixa você gordo

Duas horas para preparar um **almoço** (se não for um miojo ou um macarrão qualquer com molho pronto, hehe) que será devorado em uns 15 minutos. E some ainda ao trabalho o tempo para **lavar a louça**... É bem mais fácil sair para comer na rua. Mas, querido leitor, sempre há um lado negativo: essa mania de comer fora de casa pode ser a culpada pelos **quilinhos extras** que você ganhou nos últimos anos.

Disponível em: http://superabril.com.br. Acesso 15 nov. 2014.

Anexo 21 – EP20-2015/1

2015 / 1 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 20

INEP Ministério da Educação

Você lê o rótulo dos alimentos?

O verso dos produtos traz diversas informações importantes, porém geralmente em letras pequenas. Aprenda a importância de dedicar alguns minutos ao rótulo de cada alimento antes de colocá-lo no carrinho do supermercado

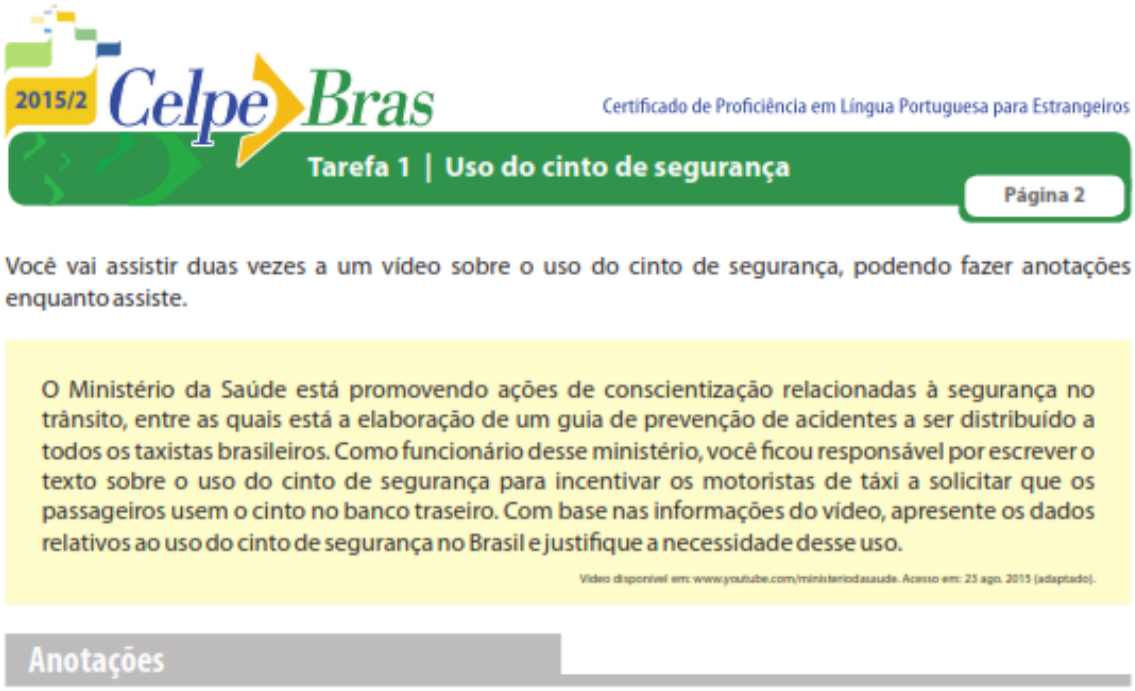
Aprenda como ler

- A lista é decrescente, por isso o primeiro ingrediente é o que está presente em maior quantidade, e assim sucessivamente.
- Valor diário recomendado com base em uma dieta de 2000 Kcal. Se o número estiver mais perto do 100% do que de 0% e for gordura saturada ou sódio, por exemplo, fique longe. Mas se for quase 100% da recomendação de vitamina, abrace.
- Nem sempre o alimento com mais caloria é o menos saudável. Deve-se levar em conta também a quantidade de gordura sólida, fibras e vitaminas.

- Entre todos os citados, priorize alimentos que possuem menos sódio, gorduras saturadas e trans, e mais fibras alimentares, vitaminas e minerais.
- Todos as quantidades referem-se a esse tamanho de porção. Preste atenção se o produto será consumido nessa quantidade ou todo de uma vez.

Disponível em: http://bemestar.funcesp.com.br. Acesso em: 13 nov. 2014.

Anexo 22 – Comando tarefa 1-2015/2



2015/2 CelpeBras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | Uso do cinto de segurança

Página 2

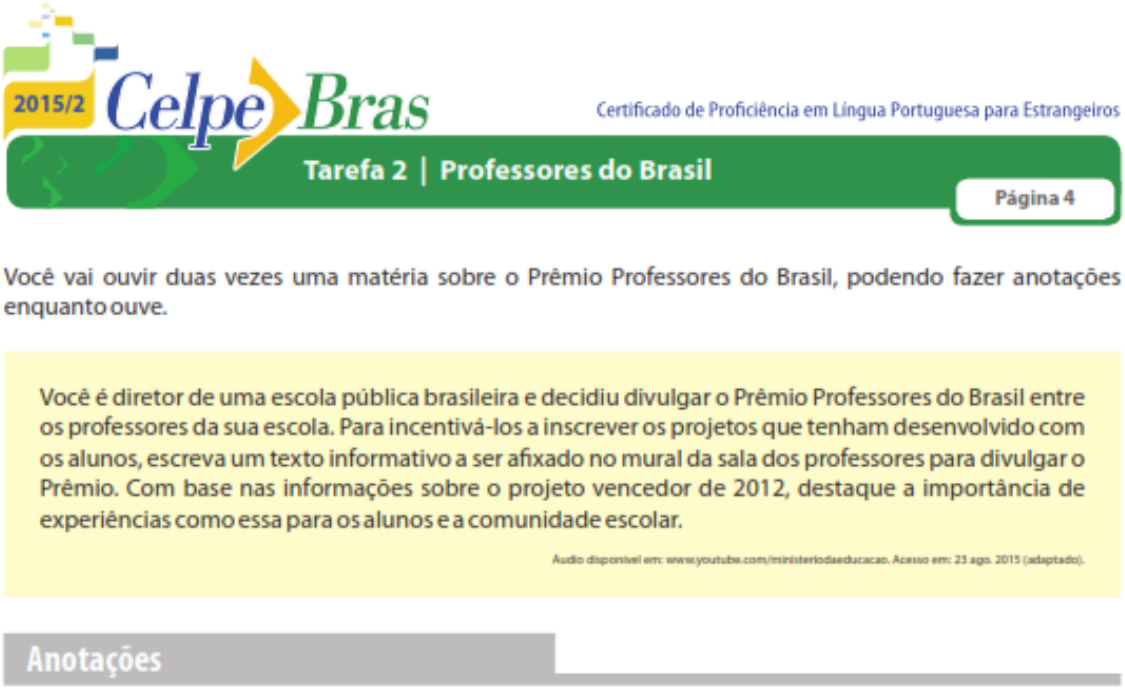
Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre o uso do cinto de segurança, podendo fazer anotações enquanto assiste.

O Ministério da Saúde está promovendo ações de conscientização relacionadas à segurança no trânsito, entre as quais está a elaboração de um guia de prevenção de acidentes a ser distribuído a todos os taxistas brasileiros. Como funcionário desse ministério, você ficou responsável por escrever o texto sobre o uso do cinto de segurança para incentivar os motoristas de táxi a solicitar que os passageiros usem o cinto no banco traseiro. Com base nas informações do vídeo, apresente os dados relativos ao uso do cinto de segurança no Brasil e justifique a necessidade desse uso.

Vídeo disponível em: www.youtube.com/ministeriodasaude. Acesso em: 23 ago. 2015 (adaptado).

Anotações

Anexo 23 – Comando tarefa 2-2015/2



2015/2 CelpeBras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | Professores do Brasil

Página 4

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre o Prêmio Professores do Brasil, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você é diretor de uma escola pública brasileira e decidiu divulgar o Prêmio Professores do Brasil entre os professores da sua escola. Para incentivá-los a inscrever os projetos que tenham desenvolvido com os alunos, escreva um texto informativo a ser afixado no mural da sala dos professores para divulgar o Prêmio. Com base nas informações sobre o projeto vencedor de 2012, destaque a importância de experiências como essa para os alunos e a comunidade escolar.

Áudio disponível em: www.youtube.com/ministeriodaeducacao. Acesso em: 23 ago. 2015 (adaptado).

Anotações

Anexo 24 – Texto tarefa 3-2015/2

2015/2 Celpe Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Projeto Favela Orgânica

Página 6

Você é membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia e acompanha o projeto Favela Orgânica. Com base nas informações da reportagem "Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo", escreva um e-mail dirigido a empresas que possam patrocinar o Favela Orgânica e possibilitar o aluguel de um espaço adequado para as atividades do projeto. Em seu texto, solicite o patrocínio, descrevendo o projeto e justificando sua relevância.

Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo

Cascas, talos e folhas. Os alimentos podem e devem ser aproveitados de forma integral. É o que ensina a cozinheira Regina Tchelly, 32 anos, ex-empregada doméstica que criou o projeto Favela Orgânica nas comunidades da Babilônia e do Chapéu Mangueira, na zona sul do Rio.

Nascida na Paraíba, ela cresceu vendo a mãe aproveitar integralmente tudo o que ia para a cozinha. Já no Rio, a partir de 2001, revoltou-se ao se deparar com o desperdício nas feiras livres. Passou a encher a sacola com o que era considerado resto e soltou a imaginação para dar fins para toda aquela comida. Assim surgiram brigadeiros com casca de banana, pão de casca de abóbora, pastas de talo de agrião. Todos deliciosos, baratos e de alto valor nutricional.

Em 2011, Regina juntou 140 reais e criou o Favela Orgânica. Sua disposição, talento e carisma fizeram o projeto decolar. Ensinou as vizinhas, depois a comunidade inteira, outras favelas do Rio e, quando se deu conta, estava dando oficinas em outros estados e até em outros países. "No total, já dei oficinas para mais de duas mil pessoas", conta, com alegria.

A paraibana criou mais de 450 pratos — todos sem nenhum tipo de carne. Hoje, a maior dificuldade que enfrenta é não ter um espaço mais adequado para tocar o projeto, que também oferece bufê de gastronomia alternativa para eventos e promove capacitação para profissionais da alimentação. Tudo é feito a partir de sua casa, na Babilônia.

Mesmo assim, Regina segue confiante, com sorriso fácil e disposição para trabalhar. "Tudo o que é feito com amor dá certo", garante.

SAIBA MAIS Site do projeto: www.favelaorganica.com.

Almanaque Brasil de Cultura Popular, dez. 2015 (adaptado).

Anexo 25 – Texto tarefa 4-2015/2

2015/2 CelpeBras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Azulejos valiosos

Página 8

Você é morador de Belém e está inconformado com a situação dos casarões históricos da cidade. Com base na matéria "Azulejos valiosos", escreva uma carta aberta endereçada à prefeitura municipal, para ser publicada em jornais locais. Seu texto deverá explicar o problema e argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucioná-lo.

Azulejos valiosos

Quatro casarões do século XIX são alvo de roubos e depredações em Belém.

A capital paraense já foi considerada uma das cidades brasileiras com maior variedade de azulejos, que coloriam as fachadas e o interior de residências. Boa parte deles foi importada da Europa, principalmente na virada do século XIX para o XX, auge da produção de borracha. Da década de 1970 para cá, no entanto, mais de 50% dos azulejos se perderam. Este ano, a situação parece ter se agravado. Desde fevereiro, pelo menos quatro casarões foram alvo de vandalismo. O assunto vem se espalhando pela capital parense, e há quem suspeite de encomenda de roubos.

Uma das construções depredadas é o Palacete Vitor Maria da Silva, batizado com o nome de seu antigo dono, inspetor de obras do estado do Pará no governo Augusto montenegro (1901-1909). Os azulejos foram encontrados dias depois, em cacos, e estão no Laboratório de Conservação e Restauração da UFPA (Lacore): "Recebemos aqui no laboratório mais de 1.000 fragmentos de azulejos e estamos montando o quebra-cabeça para ver a que painéis pertencem. Vamos limpar e organizar o material até o fim de junho. Só depois será decidido o que pode ser restaurado ou refeito", explica Thais Sanjad, coordenadora do Lacore.

Há cerca de um ano, o Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (Dphac) iniciou o processo de tombamento do casarão. Segundo a diretora Thaís Toscado, o procedimento é demorado, por ser necessário documentar detalhes arquitetônicos e históricos da construção. "No caso deste imóvel, os detalhes se tornam mais elaborados, dado o nível artístico dos painéis de azulejo. Mas o local já foi interditado".

A proteção do palacete parece encaminhada, mas a situação na cidade causa preocupação, já que outros três casarões tiveram azulejos do século XIX furtados. "Foram roubos pontuais muito estranhos. O Palacete Vitor Maria da Silva tem um dos interiores mais bonitos da cidade, mas por fora é muito simples, não chama atenção. As pessoas que invadiram devem ter sido encarregadas de roubar azulejos. Ou então foi uma tentativa de desqualificação da propriedade, para que se possa fazer o que quiser com o patrimônio", suspeita a arquiteta e urbanista Cláudia Nascimento. A superintendente do Iphan no Pará, Maria Dorotéia Lima, concorda: "Tudo indica que há um mercado de azulejos na cidade, até porque os exemplares fora das áreas tombadas não têm qualquer proteção, o que pretendemos fazer em breve", disse. Enquanto as investigações não forem concluídas, os poucos exemplares de azulejos que ainda restam aumentam cada vez mais de valor.

Fonte: **Em Dia**, jun. 2012 (adaptado).

Anexo 26 – EP4-2015/2

2015/2 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 4

INEP

Conversar com estranhos

Conversar com estranhos deixa você mais feliz.

Você é desses que detesta quando algum estranho puxa papo no ônibus ou no metrô? Então repense. Conversar com pessoas desconhecidas deixa você mais feliz, segundo pesquisadores da Universidade de Chicago Booth School of Bussiness.

"Conectar-se com estranhos no trem pode não trazer benefícios tão duradouros quanto se comunicar com amigos, mas quem conversou com desconhecidos reportou uma sensação muito mais positiva do que quem se isolou", diz a pesquisa.

Disponível em: http://super.abril.com.br. Acesso em: 30 out. 2014 (adaptado).

Anexo 27 – EP5-2015/2

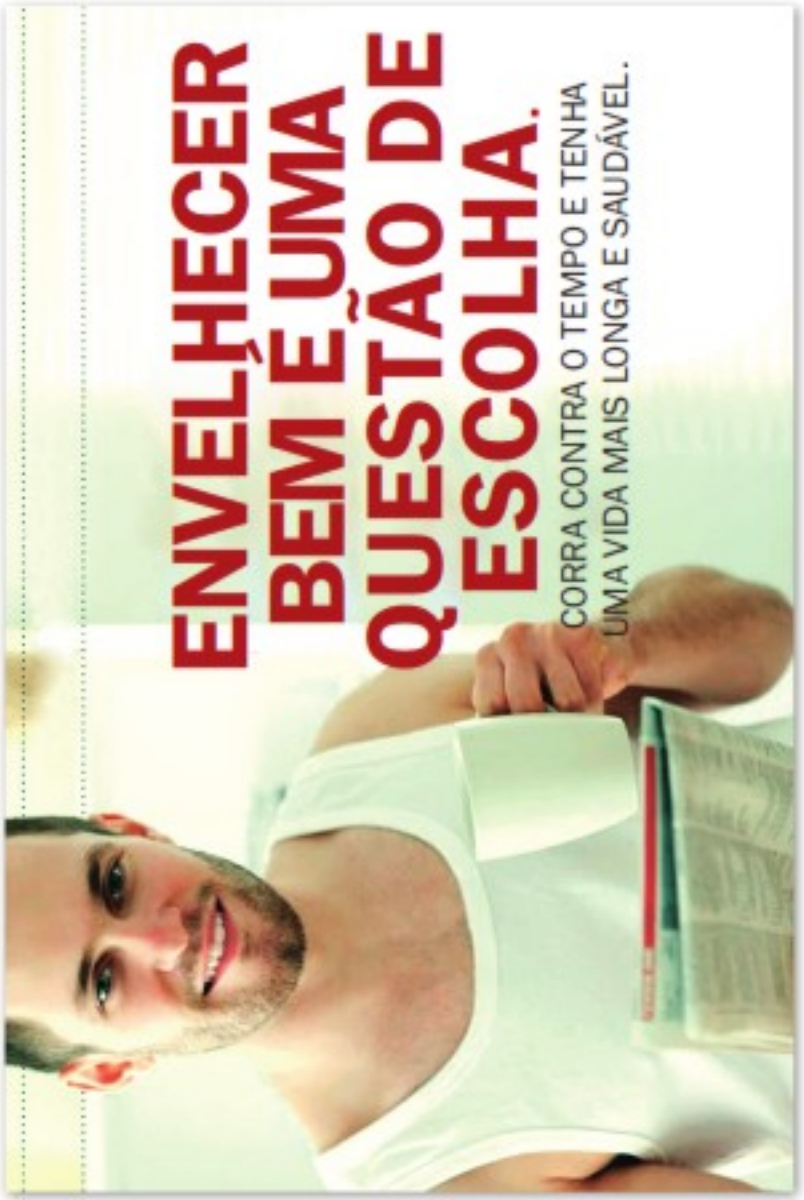
2015/2 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 5

INEP

Envelhecer bem



Disponível em: revista-memdh.blogspot.com.br. Acesso em: 4 nov. 2014 (adaptado).

cespe Cebraspe

Anexo 28 – EP6-2015/2

2015/2 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 6

INEP

Facebook

Estão falando mal de você no Facebook.

As redes sociais levam as fofocas e os vexames do trabalho para o ambiente público. Uma em cada três pessoas já foi vítima da agressão virtual. Como lidar com ela?

FILME
Cenas vexatórias de um colega de trabalho podem ser disseminadas pelo YouTube.

DIÁLOGO QUENTE
Troca de ofensas em programas de mensagens instantâneas fica registrada para uso futuro.

RÓTULO
Grupos criados em redes sociais são instrumento para assédio constante a um colega.

TODOS CONTRA UM
Colegas divulgam em redes sociais fofocas sobre um funcionário.

PÚBLICO
E-mails desaforados de chefes, com cópia para outros na empresa, causam constrangimento.

Disponível em: http://epoca.globo.com. Acesso em: 10 jun. 2014 (adaptado).

cespe Cebraspe

Anexo 29 – EP9-2015/2

2015/2 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 9

INEP

Aulas show de bola

Revista **Nova Escola**, fev. 2014 (adaptado).

cespe Cebraspe

Anexo 30 – EP11-2015/2

2015/2 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 11

INEP

Felicidade e saúde

Disponível em http://www2.uol.com.br. Acesso em: 16 nov. 2014 (adaptado).

cespe Cebraspe

Anexo 31 – EP12-2015/2

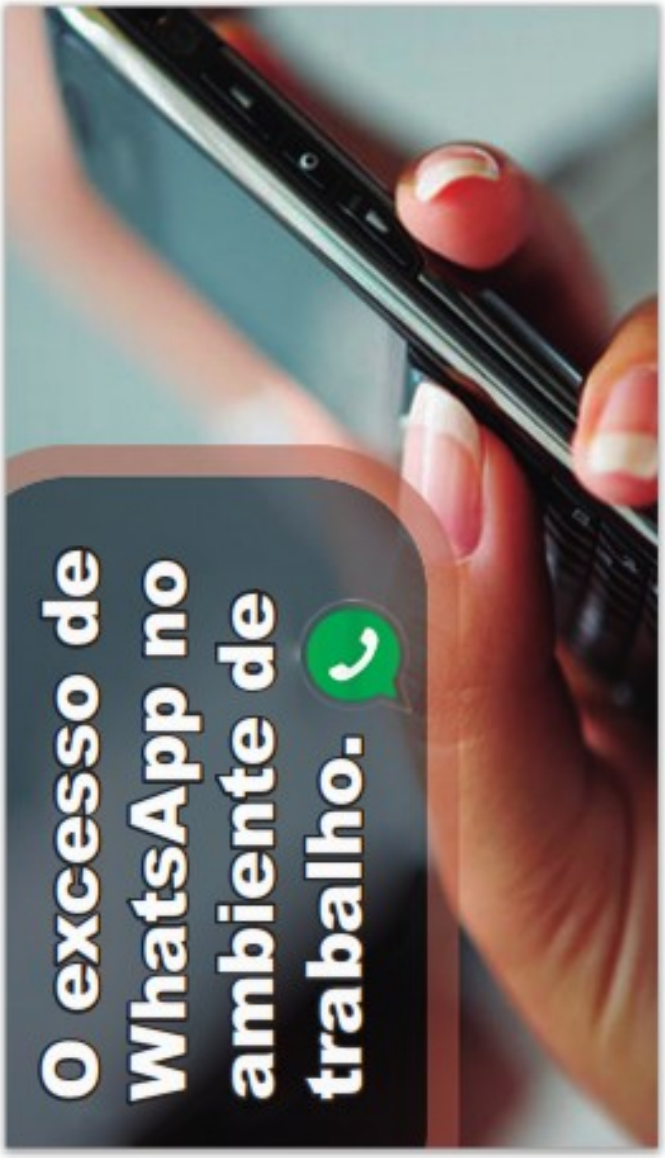
2015/2 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 12

INEP

WhatsApp



Disponível em: www.direitodoempregado.com. Acesso em: nov. 2014 (adaptado).

cespe Cebraspe

Anexo 32 – EP 20-2015/2

2015/2 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 20

INEP

Um pouco de disciplina cai bem

UM POUCO DE DISCIPLINA CAI BEM.

NO TRABALHO

Os especialistas em recursos humanos e consultoria empresarial dão algumas ideias para ajudá-lo a ser mais disciplinado.

1) Se você tem muitas tarefas para fazer, uma sugestão para priorizá-las é **determinar o tempo de execução de cada uma.**

2) Depois de estabelecer quais são as mais importantes, **comece pela mais difícil ou por aquela que dará mais trabalho.**

3) Vai participar ou coordenar uma reunião? Uma boa sugestão é **evitar conversas desnecessárias**, que tomam tempo e desviam o foco.

4) Se você trabalha em casa, seja rigoroso com horários, **determinando quando começa e quando termina sua jornada.**

Revista **Vida Simples**, jul. 2011 (adaptado).

cespe Cebraspe

Anexo 33 – Comando tarefa 1-2016/1

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre o Programa Ciências sem Fronteiras, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Como participante do Programa Ciências sem Fronteiras no ano passado, você foi convidado pelo Ministério da Educação a dar um depoimento para o site do Programa. Para incentivar a participação de outros colegas, relate sua experiência e apresente informações sobre o programa.

Disponível em: http://... (adaptado).

Anotações

Anexo 34 – Comando tarefa 2-2016/1

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre projetos tecnológicos inovadores podendo fazer anotações enquanto ouve.

Você atua na área de apoio a projetos inovadores de uma grande empresa e tem como função selecionar instituições que receberão financiamentos. Com base na notícia que ouviu, escreva um *email* para seu gerente a fim de indicar o Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Sucove da Fonseca, Cefet-RJ. Para justificar sua indicação, descreva as características e o funcionamento dos protótipos (modelos) feitos pelos alunos, ressaltando a importância social do projeto Turin.

Disponível em: www.ebc.gov.br. Acesso em 10 jan. 2015.

Anotações

Anexo 35 – Texto tarefa 3-2016/1

2016/1 CelpeBras

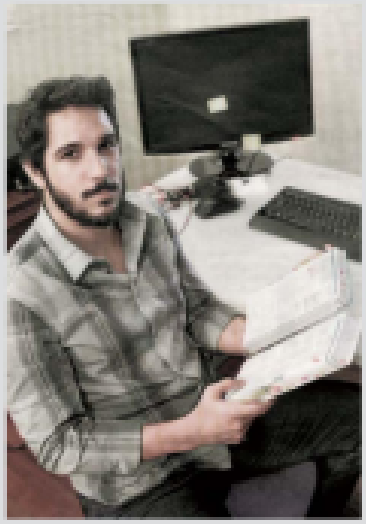
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Meu escritório é em casa

Página 6

Você é gerente de recursos humanos e leu a reportagem "Meu escritório é em casa" sobre o modelo de *home office*. Escreva um texto ao seu diretor para convencê-lo de que a ideia poderia ser implementada em sua empresa. Em seu texto, explique essa modalidade de trabalho, as vantagens para o funcionário e para a empresa, assim como os aspectos legais envolvidos.

Meu escritório é em casa



Auditor federal de controle externo do Tribunal de Contas da União (TCU) desde 2008, Felipe Tavares, 32 anos, não precisa sair de casa para trabalhar todos os dias. Ele aderiu à possibilidade de realizar a análise de processos a partir de um computador pessoal na própria residência no ano passado. Para cada demanda atribuída ao servidor, um prazo de entrega é estipulado. Quando termina o serviço, recebe nova quantidade de processos. "É uma opção minha. Eu costumava trabalhar no prédio do TCU, mas tenho muita dificuldade de concentração. Em uma sala com outras pessoas e telefone tocando, eu começava a render somente no fim do turno e estendia o horário para dar conta de todo o trabalho. Em casa, tenho disciplina para não colocar nenhuma distração", justifica Felipe.

O tempo de expediente a distância é de até oito horas diárias, com intervalo para o almoço. "Não estar no departamento não significa que estou no bem-bom, na beira da piscina. Estou trabalhando do mesmo jeito. As principais vantagens são a flexibilidade de poder trabalhar de onde eu estiver e o tempo que economizo no deslocamento", afirma. O TCU contabiliza que cerca de 480 funcionários realizaram serviços de casa durante pelo menos um dia em 2014. Prazos e tarefas são definidos pelo gestor de cada área em acordo com o servidor. Quem trabalha de casa também precisa apresentar aumento na produtividade.

"No departamento há uma série de outras atividades que demandam tempo, como atender o telefone, participar de reuniões... Por isso, quem trabalha de casa tem esse acréscimo na produtividade", explica o secretário de Gestão de Pessoas do órgão, Adriano Cesar Amorim. "Os processos são eletrônicos, então o mesmo controle que a chefia teria presencialmente, tem remotamente. É um sucesso, e não temos discursos internos contrários."

Segundo estimativa da Sociedade Brasileira de Teletrabalho e Teleatividades (Sobrati), o *home office* é mais comum do que se pensa: cerca de 12 milhões de brasileiros trabalham a distância. "As pessoas trabalham de vários lugares: enquanto esperam um voo, de um café. O *home office* é predominantemente feito em casa, mas não é caracterizado somente por isso. A tecnologia permite que serviços sejam realizados de quase qualquer lugar", explica o presidente da Sobrati, Álvaro Mello. "Funciona para operações que não dependem de um lugar físico, como atendimento por telefone e atividades na Internet", explica o consultor de carreira e sócio da Life Coaching, Silvio Celestino.

Segundo ele, o trabalho remoto é ainda uma alternativa para reduzir custos, já que a companhia economiza com a manutenção de um espaço físico. "O empregador que passa por um momento de retração econômica pode começar a ver uma possibilidade nesse sistema. No entanto, antes de visar somente a redução de gastos, é preciso avaliar os recursos disponibilizados aos funcionários. Uma mesa ou uma cadeira que alguém utiliza para passar um tempo com os amigos na sala pode não ser adequada para executar um trabalho durante cinco horas consecutivas, o que pode gerar problemas de saúde e processos trabalhistas", afirma.

Papel da firma

O funcionário que trabalha de casa não deixa de ser responsabilidade do empregador. "Quando uma pessoa é contratada no modelo *home office*, deve ter um contrato específico. Como ainda não temos legislação muito específica para isso, o documento não pode deixar brechas na área trabalhista", explica a engenheira de segurança do trabalho Márcia Ramazzini.

"Todos os cuidados que a corporação tem com um funcionário comum, deve ter com um em *home office*. Por segurança, é necessário fiscalizar o local onde a pessoa vai trabalhar. O empregado deve ter um lugar exclusivo para isso, como um escritório. Se ele for fazer um trabalho administrativo, é preciso verificar o mobiliário para saber se há risco ergonômico. Além disso, o colaborador deve passar por exames admissionais periódicos", atesta a engenheira.

A quantidade de horas na função também deve ser fiscalizada. "Há programas que controlam o número de digitações feitas por minuto e forçam que a pessoa faça uma pausa depois de determinado período", exemplifica.

Disponível em: Correio Braziliense, 22 nov. 2015 (adaptado).

Anexo 36 – Texto tarefa 4-2016/1

2016/1 CelpeBras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | A era da solidão acompanhada

Página 8

Você é um jornalista adepto a novas tecnologias e foi convidado a redigir um artigo de opinião para uma revista brasileira de circulação nacional em resposta ao texto "A era da solidão acompanhada". Discuta os fatos apresentados na reportagem e posicione-se favoravelmente aos relacionamentos virtuais e ao uso da tecnologia no dia a dia das pessoas, negando a ideia de que há uma solidão acompanhada.

A ERA DA SOLIDÃO ACOMPANHADA

As inúmeras possibilidades de conexão digital representam uma estupenda conquista para a sociedade atual. Mas a ânsia de estar on-line com tudo e, principalmente, com todos, o tempo inteiro, faz nascer um personagem: o cibersolitário.

Você já viu esta cena. Agora mesmo ela pode estar ocorrendo ao seu lado. Um casal, dois adolescentes, talvez uma criança dividem uma mesa num restaurante. É razoável supor que a ideia de comer fora tenha surgido como um programa — com o perdão da redundância — familiar. E, no entanto, o que se vê é cada um entretido com o seu smartphone, alheio aos vizinhos de cadeira — os dedos dos mais novos movimentando-se com destreza de pianista, os dos mais velhos sem tanta agilidade, é fato, e nem por isso menos ansiosos. Na tela do celular, um desfile infindável de fotos, vídeos, WhatsApp, Facebook, Twitter e Instagram. Ainda que os personagens e o ambiente sejam outros — namorados na fila da bilheteria do cinema, um grupo de amigos em um show, pais à espera dos filhos na saída da escola —, tal tipo de comportamento é cada vez mais frequente. Eles estão juntos, mas separados. Estão próximos, porém distantes. Estão acompanhados — mas sozinhos. São os cibersolitários.

Seria absolutamente descabido demonizar os avanços tecnológicos, sobretudo com o advento da Internet, e a revolução trazida por eles, em especial no quesito comunicação. Ao mesmo tempo, parece inegável haver um ponto a partir do qual as relações virtuais passam a andar na mão oposta à de suas principais conquistas — minando os relacionamentos pessoais "reais".

Até pouco tempo atrás, a psicóloga e socióloga Sherry Turkle era uma incontesteconte entusiasta do mundo digital. Durante seus estudos sobre o tema, porém, passou a identificar alguns inconvenientes exageros no mergulho no universo virtual. Isso a levou a rever sua posição, sem deixar de reconhecer os benefícios de viver na Idade da Web. De acordo com a especialista, o argumento mais usado por aqueles que preferem se comunicar quase que exclusivamente por meio de ferramentas digitais é a

possibilidade de controlar cada palavra da conversa e, dessa forma, eliminar qualquer perspectiva de ser surpreendido — para o bem e para o mal.

"É inegável que as pessoas estão deixando as relações reais de lado", diz Christian Gebara, vice-presidente executivo de marketing e vendas da Telefônica Vivo. Em discussões dentro da própria empresa, Gebara e sua equipe comentam sobre o desconforto ao ver alguém dirigindo e teclando ao mesmo tempo ou andando pela rua sem desgrudar o olhar da tela. Para o sociólogo e advogado Stefan Larsson, diretor do Instituto da Internet da Universidade de Lund, na Suécia, é normal que a sociedade leve tempo para se adaptar e definir bem as regras que vão orientar o novo comportamento tecnológico-conectivo. "A maneira como nos socializamos e nos comunicamos muda; no entanto, o que ocorre agora é mais uma alteração de formato, da voz para o texto", diz Larsson. "Tendemos a acreditar que a voz seja algo mais natural porque estamos acostumados a esse tipo de comunicação. Nosso desafio é encontrar um balanço entre a conexão das telas e o ambiente externo", complementa.

Se não há sujeito sem o outro, solidarizar-se com o próximo deveria ser algo incontornável para o homem. Para o psicólogo americano Stanley Milgram, a população urbana está constantemente sendo exposta a uma quantidade enorme de estímulos. E eles são tantos que é impossível ao ser humano processá-los de uma vez. Com isso, experimentamos a sobrecarga, e nos adaptamos a ela escolhendo a qual estímulo atender. Passamos a ignorar as pessoas ao redor simplesmente pela impossibilidade de dar atenção a todas elas. Exatamente como agimos no mundo conectado.

Disponível em: Revista Veja, 5 out. 2015 (adaptado).

Anexo 37 – EP11-2016/1

2016/1 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 11

INEP

O lado negro do Facebook

O LADO NEGRO DO FACEBOOK

Ele faz você de cobaia em experimentos sem avisar, vigia cada movimento seu e nos deixa mais intolerantes e infelizes.

Disponível em: http://super.abril.com.br. Acesso em: 8 dez. 2015 (adaptado).

Anexo 38 – EP18-2016/1

2016/1 CelpeBras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 18

INEP

Turismo num par de tênis

Anexo 39 – Roteiro de interação face a face EP11-2016/1

2016/1 CelpeBras

Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 11

INEP

O lado negro do Facebook

O material apresentado ao examinando serve como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre você, Avaliador Interlocutor, e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar a compreensão e a produção oral. Não há apenas uma resposta correta.

Etapa 1

Diga ao examinando:

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

Etapa 2

Após aproximadamente um minuto, pergunte ao examinando:

O que você entende pela expressão "lado negro"?

Etapa 3

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Você concorda que o Facebook tem um lado negro? Comente.
2. O que você acha da imagem?
3. É possível o Facebook vigiar "cada movimento" de uma pessoa? Como?
4. Você concorda que o Facebook "nos deixa mais intolerantes e infelizes"? Comente.
5. Pesquisas indicam uma relação entre o uso do Facebook e ocorrências de depressão entre os jovens. Em sua opinião, por que isso acontece?
6. Na sua opinião, quem são os maiores usuários do Facebook: crianças, jovens ou idosos? Por quê?
7. Você acha que o Facebook tem um lado positivo? Qual?
8. Os brasileiros adoram o Facebook. Você tem uma explicação para isso? Em seu país, é comum as pessoas usarem redes sociais? Fale sobre isso.