

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA APLICADA**

**O EXAME CELPE-BRAS:
REFLEXÕES TEÓRICAS PARA O
PROFESSOR DE PORTUGUÊS PARA
FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS**

Meirélen Salviano Almeida Rodrigues

Campinas – São Paulo

2006

Meirélen Salviano Almeida Rodrigues

**O EXAME CELPE-BRAS:
REFLEXÕES TEÓRICAS PARA O PROFESSOR DE
PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS
LÍNGUAS**

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Lingüística Aplicada na área de ensino/aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira

Orientadora: Prof^a Dr^a Matilde V. R. Scaramucci

UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem

2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp

R618e

Rodrigues, Meirélen Salviano Almeida.

O Exame Celpe-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas / Meirélen Salviano Almeida Rodrigues. -- Campinas, SP : [s.n.], 2006.

Orientador : Matilde V. R. Scaramucci.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 2. Avaliação de proficiência. 3. Efeito retroativo. I. Scaramucci, Matilde V. R. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Banca Examinadora:

Profª Drª Matilde V. R. Scaramucci (orientadora)

Profª Drª Elza Taeko Doi

Prof. Dr. Nelson Viana

Aos meus pais,
guias desde os primeiros passos no caminho dos estudos.

Agradecimentos

À Matilde, pelas muitas portas que abriu e, mais ainda, pelos tantos caminhos que juntas já trilhamos e pelos outros tantos que ainda virão. Pela orientação segura e amiga e pela confiança a todo tempo.

Aos meus pais, Rute e Ubiratan, incentivadores constantes desse meu amor pelas letras, acompanhando e apoiando de perto, sempre com muito amor.

Aos meus irmãos, Meison e Marlon, que ajudaram nos momentos tão necessários de descontração e lazer.

À Comissão Técnica do exame Celpe-Bras, por ter permitido o acesso às informações necessárias para a realização desta pesquisa e por ter me oferecido a oportunidade de participar das aplicações e das correções do exame.

À CAPES, pelo apoio financeiro nos primeiros meses da pesquisa.

SUMÁRIO

1 - Trajetória da Pesquisa	1
Introdução	1
1.1 - Justificativa da escolha do tópico	5
1.2 - Perguntas de pesquisa	7
1.3 – Metodologia	8
1.3.1 – Um caminho a escolher	8
1.3.2 – Um caminho a justificar	9
1.3.3 – Um caminho a percorrer	11
1.4 – Contribuições esperadas	12
1.5 – Organização da dissertação	12
2 – Fundamentação Teórica	13
Introdução	13
2.1 – Efeito retroativo	13
2.1.1 – Definição e problematização do conceito	13
2.1.2 – Exames de proficiência e seu efeito retroativo potencial	16
2.1.3 – O exame Celpe-Bras e seu efeito retroativo potencial	21
2.2 – O professor de línguas	23
2.2.1 – A importância da formação do professor de línguas	24
2.2.2 – Os estudos sobre a formação do professor e suas dificuldades no ensino de línguas	25
2.2.3 – Características desejáveis para um bom professor de línguas	30
2.2.4 – As dificuldades de mudança	32
2.3 – As pesquisas realizadas sobre o exame Celpe-Bras	35
3 – O manual do exame Celpe-Bras	38
Introdução	38
3.1 – A organização do Manual do Candidato	38
3.2 – A estrutura do exame	40
3.3 – Análise do Manual do Candidato	43
3.3.1 – Pilares teóricos do exame	43
3.3.2 – Exame de proficiência	44
3.3.3 – Visão de linguagem	45
3.3.4 – Cultura	49
3.3.5 – Tarefas	52
3.3.6 – Preparação para o exame	56
3.3.7 – Especificações do exame	67
3.3.7- A avaliação na sala de PFOL	70
3.4 – Considerações Finais	73
3.5 – Sugestões para pesquisas futuras	77
Referências Bibliográficas	78
Anexo	86

RESUMO

Este trabalho trata do conceito de efeito retroativo, através do qual pode-se propiciar mudanças benéficas, a médio e a longo prazos, no ensino de PFOL. Seu objetivo é oferecer reflexões teórico-didáticas para auxiliar os professores de Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) a prepararem seus alunos para o exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – variedade brasileira) e, conseqüentemente, contribuir para uma melhoria nesse ensino. A escolha desse exame em particular deve-se ao fato de que sua visão de linguagem (a de que saber uma língua é poder comunicar-se, sendo capaz de construir sentidos para agir no mundo) é uma visão firme teoricamente e condizente com o que há de mais atual na área de ensino/aprendizagem de línguas. Considerando-se o fato de que muitos professores não possuem uma formação adequada, não tendo conhecimentos suficientes para entender e trabalhar com essa nova visão de linguagem, faz-se necessário explicitar os conceitos norteadores do exame para que os professores possam, não só preparar bem seus alunos para o mesmo, como também ter a oportunidade de pensar em uma nova maneira de ensinar PFOL. Para alcançar esse objetivo, foi feita uma análise da fundamentação teórica do exame Celpe-Bras através de seu Manual do Candidato. A partir desses dados, explicitou-se a visão de linguagem que orienta o exame, procurando refletir de que maneiras tal visão pode ser entendida pelo professor de PFOL.

Palavras-chave: português para falantes de outras línguas, exame de proficiência, efeito retroativo.

Cada um de nós é uma combinatória de experiências, de informações,
de leituras, de imaginações. Cada vida é uma enciclopédia, uma
biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde
tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as
maneiras possíveis.
Ítalo Calvino

CAPÍTULO 1

TRAJETÓRIA DA PESQUISA

INTRODUÇÃO

O ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL)¹ é um campo que tem crescido nos últimos anos e vem buscando sua consolidação política e teórica ao mesmo tempo em que se verifica maior nível de profissionalização nos diversos aspectos relacionados com a prática pedagógica na área. Os inúmeros intercâmbios culturais, científicos e econômicos do Brasil com outros países, além da criação do Mercosul, geraram uma maior procura, por parte de estrangeiros, pelos nossos cursos de graduação e pós-graduação e, conseqüentemente, aumentaram a procura pelos cursos de PFOL. A necessidade de um exame que comprovasse a proficiência do falante estrangeiro em nossa língua, um desejo já antigo de vários professores e pesquisadores da área, foi atendida com a implementação do exame Celpe-Bras, Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, variedade brasileira (SCHLATTER, 1999 e SCARAMUCCI, 1999).

¹ Apesar de ainda ser uma nomenclatura recente na área, justifica-se seu uso no presente trabalho devido ao fato de ser um termo mais abrangente, que pode ser utilizado para se referir tanto ao ensino de português como segunda língua (realizado no Brasil), assim como ao português como língua estrangeira (realizado no exterior). Como o exame Celpe-Bras é oferecido tanto no Brasil quanto no exterior, essa nomenclatura pode ser a mais adequada para este trabalho.

Trata-se de um exame oficial, elaborado e coordenado por uma comissão técnica instituída pelo Ministério da Educação, cuja primeira aplicação ocorreu em 1997. Atualmente é aplicado em 18 universidades brasileiras conveniadas e em 32 postos no exterior².

A criação do exame iniciou-se quando o MEC, através da Secretaria de Ensino Superior (SESu) instituiu, em junho de 1993, uma comissão para a elaboração desse exame.³ Essa comissão foi composta por professores das Universidades Federais de Brasília, Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Estadual de Campinas.

O desenvolvimento do exame foi concebido como um projeto de pesquisa: o mesmo deveria ser coerente com o conceito de linguagem e de aprendizagem de línguas da equipe elaboradora, que compartilhava uma visão comunicativa.⁴ Uma visão que define a língua como ação social entre falantes que interagem construindo e negociando sentidos de acordo com a situação em que se encontram, os papéis que estão desempenhando e as regras sociocomunicativas a que estão sujeitos (Manual do exame, 2003).

Uma das justificativas para a criação do exame foi o efeito retroativo que o mesmo poderia provocar. Efeito retroativo – washback ou backwash – refere-se à influência que a avaliação exerce no processo de ensino/aprendizagem. Esse conceito será mais detalhado no capítulo 2.

² [<http://www.mec.gov.br/mambo/sesu/arquivos/pdf/credenc.pdf>] acesso em 05/08/2005.

³ Informações obtidas a partir dos textos de Scaramucci (1995, 1999) e Schlatter (1999).

⁴ É importante mencionar que, desde 1992, no Departamento de Lingüística Aplicada da UNICAMP, já estava sendo desenvolvido um exame interno de proficiência para falantes estrangeiros, que serviu como embrião para o Celpe-Bras. Esse projeto era coordenado por José Carlos Paes de Almeida Filho e contava com a participação das professoras Matilde Scaramucci, Leonor Lombello e Itacira Ferreira.

O conceito de backwash tem sido explorado na área de lingüística aplicada e, sobretudo, na subárea ensino-aprendizagem como uma maneira eficiente de introduzir mudanças quando não se está diretamente envolvido nesse processo; uma maneira conveniente para aqueles interessados em determinar os rumos do ensino sob o ponto de vista de uma política educacional, como é o caso da Comissão da Secretaria de Ensino Superior responsável pelo exame Celpe-Bras. Uma maneira indireta, a médio prazo, mas eficiente, seria, portanto, a introdução de um exame que viria definir não apenas conteúdos e objetivos, mas, principalmente, princípios, fazendo com que o ensino venha, eventualmente, se adaptar a eles. Scaramucci (1999:106-107)

Os critérios e os princípios em que se apóia [o exame] terão efeito sobre os sistemas de ensino de língua portuguesa, por um lado harmonizando-os e por outro trazendo-os para uma linha didática mais de acordo com novas realidades. Schlatter (1999: 104)

Tendo em vista a concepção teórica do exame, pretende-se contribuir para a potencialização do efeito retroativo que possa ser causado no ensino de PFOL, pois tal exame, de base comunicativa, aplicado em âmbito nacional e internacional, de caráter oficial, reconhecido e obrigatório para muitos estudantes e profissionais estrangeiros tem a possibilidade de sinalizar a visão de linguagem desejável para fundamentar o ensino/aprendizagem de PFOL, podendo traçar novos caminhos para o ensino. Para atingir tal meta, faz-se necessário que o exame seja amplamente conhecido e que sua fundamentação teórica seja divulgada e explicitada.

Espera-se também que o exame, pela sua natureza, possa mostrar a limitação de cursos específicos que, ao invés de ensinar a língua, se restringem a apresentar dicas, macetes ou ainda receitas para o aluno sair-se bem em determinado teste. Os professores, por sua vez, ao trabalharem com essa visão de linguagem, poderão ajudar seus alunos a desenvolverem a capacidade de compreender e produzir textos orais e escritos, habilidades necessárias para

atuação no mundo usando uma língua. Um ensino que procure desenvolver essas competências tem mais chances de ser bem sucedido do que um ensino mais tradicional, estruturalista, com ênfase apenas nas regras gramaticais da língua.

Mas um dos principais empecilhos encontrados em estudos sobre efeito retroativo e que prejudica a ocorrência das mudanças desejadas tem sido a dificuldade de mudança na visão de linguagem dos professores, parte fundamental no processo. É por isso que se faz necessário não só criar e aplicar um exame como o Celpe-Bras, mas continuar investindo em pesquisas e ações (como a do presente trabalho) que possam potencializar o efeito retroativo do mesmo, dando chance para que a visão de linguagem dos professores possa ser alterada de maneira mais profunda e duradoura e não apenas promovendo mudanças superficiais em sua aula, mascarando com rótulos ou metodologias novas a prática de sempre.

Esta pesquisa tem, então, como objetivo explicitar os conceitos teóricos fundadores do exame Celpe-Bras através da análise de seu Manual e oferecer algumas considerações teóricas que possam auxiliar os professores de PFOL a discutir e refletir sobre uma visão de linguagem contemporânea, que permita a comunicação e a interação entre os seus aprendizes e os falantes da língua-alvo. Como conseqüência, a proposta é de ajudar aos professores a prepararem adequadamente seus alunos para atuar no mundo real utilizando-se de uma língua-alvo, e capacitá-los, ao mesmo tempo, para o exame.

1.1 Justificativa da escolha do tópico

Este trabalho se justifica, em primeiro lugar, pela importância cada vez maior que a área de PFOL vem alcançando, tanto no âmbito da própria Lingüística Aplicada (LA daqui por diante), como em um nível mais amplo, na política cultural brasileira aqui e no exterior. É, portanto, um campo que necessita de muitas pesquisas e difusão de conhecimento, por se tratar de uma área de pesquisa relativamente recente, contando com um corpo de conhecimentos específicos ainda pequeno.

A escolha do exame Celpe-Bras como objeto de análise deve-se ao fato de que sua visão de linguagem e os demais conceitos que derivam de tal concepção são compatíveis com as teorias contemporâneas sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas:

O exame é de natureza comunicativa. Isso significa dizer que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua, já que a competência lingüística se integra à comunicativa. (...)

*Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no **uso adequado da língua** para desempenhar ações no mundo. Manual do exame, p.4*

Apesar de sua forte fundamentação teórica, estudos têm demonstrado que apenas o fato de um exame ser bem elaborado e contar com uma boa base teórica não é garantia suficiente de mudanças no ensino.⁵ Como exemplo,

⁵ Essa discussão será aprofundada no capítulo 2.

podemos citar Scaramucci (2001:107), que estudou a influência da prova de inglês do vestibular Unicamp em escolas de ensino médio:

(...) se o professor não tiver uma formação adequada, alinhada com as tendências contemporâneas, vai ter dificuldades em entender a natureza e as características das inovações propostas, condição fundamental para que venham a ser efetivamente implementadas na preparação dos alunos, e um efeito retroativo ocorrer. Além disso, a percepção de impotência diante de um exame que o professor não entende pode gerar ansiedade, e conseqüentemente, um efeito retroativo negativo.

Considerando-se o fato de que muitos professores não possuem uma formação alinhada com essa visão contemporânea de linguagem, que ofereça condições para que possam entender e trabalhar com a mesma, outras ações se fazem necessárias, como a que nos propomos.

E, ao sinalizar a importância do exame Celpe-Bras, pode-se também chamar a atenção de professores e autores de livros didáticos para uma visão de linguagem atual e para a necessidade de um novo tipo de material que se adeqüe a essa visão teórica.

Ainda uma outra justificativa é o fato de que não existem pesquisas que auxiliem o professor nessa tarefa de ensinar PFOL utilizando-se da visão de linguagem que orienta o exame Celpe-Bras. Apesar de já terem sido realizadas algumas pesquisas sobre o mesmo (que serão apresentadas no capítulo 2), tais trabalhos analisaram aspectos do exame e do desempenho de candidatos, não se detendo nas bases teóricas do exame para facilitar o entendimento por parte dos professores, como proposto aqui.

E como justificativa final é apresentada nossa motivação pessoal para a realização da presente pesquisa, fruto de uma experiência que tivemos ao preparar uma aluna para esse exame (RODRIGUES 2002):

A preparação da candidata começou com a leitura do Manual do exame. Em aula, lemos juntas as partes mais importantes e em casa ela fez a leitura completa do Manual, vindo depois a tirar todas as suas dúvidas. No começo, ela ficou bem ansiosa com essa leitura, por achar que o exame exigia demais, era preciso saber muitas coisas. Mas destrinchando o mesmo, pude ir mostrando para ela que muito do que estava lá ela já conhecia, era só uma questão de nomenclatura e formato de escrita para esse tipo de Manual.

A partir dessa experiência surgiu uma maior preocupação em discutir mais a fundo os pilares teóricos que norteiam o exame, tentando auxiliar o professor de PFOL.

1.2 Perguntas de pesquisa

- 1- Quais são os pilares teóricos que sustentam o exame Celpe-Bras?
- 2- Que reflexões teóricas podem ser feitas para auxiliar o professor de PFOL?

1.3 Metodologia

Respostas a um questionário, transcrições de entrevistas, documentos, registros de observação representam apenas “informações” à espera de um tratamento que lhes dê um sentido e que permita que a partir delas se produza um conhecimento até então não disponível.

Sérgio Luna⁶

1.3.1 Um caminho a escolher

Esta pesquisa de base qualitativa e exploratória se utilizará da análise documental.

Exploratória porque, como define Gil (1989), esse tipo de pesquisa tem como objetivo desenvolver, esclarecer e modificar conceitos. É muito utilizada quando existem poucos estudos sobre o assunto e é necessário primeiro um olhar mais exploratório do campo para conhecê-lo melhor e também para abrir perspectivas para pesquisas futuras. Esse é justamente o caso da presente pesquisa, que pretende analisar um exame de proficiência ainda novo, e, portanto, pouco estudado.

Será um trabalho documental porque tal decisão foi determinada pelas nossas perguntas de pesquisa. Luna (1999) afirma existirem questões de pesquisa que não permitem muita variedade de fontes de consulta devido a sua própria natureza.

⁶ LUNA, Sérgio V. de. **Planejamento de Pesquisa:** uma introdução. São Paulo: EDUC, 1999. p. 19.

Luna (1999:54) aponta: “(...) a primeira regra na escolha de fontes de informação: escolha sempre a fonte mais direta possível.” Isso significa que não é produtivo se cercar de muitas fontes, registros e instrumentos se os mesmos não conduzirem à resposta desejada, ao local onde a informação pretendida se encontra. Se o objetivo é apreender a fundamentação teórica do exame, é seu Manual que deve ser analisado, pois é lá que se encontra a “declaração teórica” do exame Celpe-Bras.

Trata-se de uma pesquisa, além de teórica, documental também, porque o Manual é um documento, conforme definição de Guba e Lincoln (1991:228): “(...) qualquer material escrito que não tenha sido preparado especificamente para pesquisa”. Na presente análise, todos os dados virão de documentos autênticos e oficiais, nenhum preparado especialmente para esse estudo ou feito a pedido do pesquisador, o que caracterizaria um registro (*record*, em inglês), segundo distinção feita por esses autores.

1.3.2 Um caminho a justificar

O estudo documental e teórico é defendido como necessário, possível e enriquecedor.

Um outro ponto a ser considerado como justificativa para a utilização da análise documental é a escassez de estudos que explorem essas fontes documentais atualmente. No início da década de noventa, Cavalcanti e Moita Lopes (1991:141) diziam:

“Mostramos a sala de aula como um lugar privilegiado para a pesquisa sobre o processo de ensino/aprendizagem de línguas, mas que tem merecido ainda pouca atenção por parte dos pesquisadores tanto no Brasil como no cenário internacional.”

Passados mais de dez anos, é interessante notar como a situação se inverteu, já que atualmente há um grande número de pesquisas que focalizam a sala de aula. Pode-se constatar tal fato através de um levantamento das dissertações de mestrado defendidas no IEL (Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, SP) no período de 1989 até 2002, na área de ensino/aprendizagem de segunda língua/língua estrangeira, subárea de pesquisa da LA. A maioria desses trabalhos filia-se à pesquisa etnográfica, com pesquisa de campo realizada dentro da sala de aula. Cavalcanti (1999:182) também, ao retornar ao tema anos mais tarde, confirma os dados acima e afirma: “Um aceno positivo para a área de LA é que há muita pesquisa de sala de aula já concluída e sendo realizada no Brasil. Há, no entanto, ainda muito por fazer.”

Essas considerações não pretendem desmerecer o valor desse tipo de pesquisa, nem afirmar que o mesmo já esteja esgotado, porque há muito ainda para se investigar dentro desse ambiente tão rico. Apenas é interessante marcar essa grande concentração e o que isso pode representar. Almeida Filho (comunicação pessoal) afirma que não é desejável para nenhuma ciência essa concentração exclusiva e dedicação a um só modelo, a uma só possibilidade investigativa.

É necessário que existam mais estudos como este, documentais, e também através de outros caminhos (inclusive utilizando o paradigma quantitativo, hoje praticamente um tabu na LA brasileira) que explorem também o mundo fora

da sala de aula que pode ter muito a contribuir e a dialogar com o primeiro. Quanto mais métodos e possibilidades de investigação houver, mais se pode comparar, acumular e discutir resultados, podendo ser construídos mais paradigmas na área da LA.

1.3.3 Um caminho a percorrer

Após discutir e justificar o uso da análise documental desta pesquisa, as etapas do presente trabalho serão apresentadas.

A primeira fase foi destinada à coleta e leitura dos documentos, que são o Manual do exame e os artigos escritos pela Comissão Técnica. A fonte primária e principal de informações e o objeto de análise é o Manual do exame. Os artigos foram utilizados como fontes secundárias, esclarecendo ou apoiando os conceitos apresentados pelo Manual.

Após a leitura desses documentos, serão explicitados e discutidos os fundamentos teóricos do exame, procurando definir e categorizar seus pilares teóricos. Juntamente com essa análise, algumas reflexões teóricas que possam servir de orientação aos professores de PFOL serão desenvolvidas.

Este percurso aqui traçado pretendeu caracterizar a metodologia escolhida, justificá-la e delinear suas diferentes etapas para que o objetivo de pesquisa pudesse ser alcançado e as perguntas de pesquisa respondidas.

1.4 Contribuições esperadas

Espera-se ajudar, com os resultados desta pesquisa, o professor de PFOL a refletir sobre sua prática de ensino (e, como consequência, a maneira de preparar seu aluno para o exame Celpe-Bras), apontando possíveis caminhos para que redirecione seu ensino e o torne mais atual e eficiente.

O que se pretende é utilizar o poder que avaliações têm para direcionar o ensino/aprendizagem e mostrar, no caso do Celpe-Bras, uma visão de linguagem contemporânea, que permita a real comunicação e interação entre os seus aprendizes e o mundo, e não apenas um modelo estático de estudo gramatical de uma língua.

Dito isso, este trabalho se insere como mais um esforço na direção de potencializar o efeito retroativo benéfico exercido pelo exame Celpe-Bras.

1.5 Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. Este primeiro traçou o panorama da pesquisa, o segundo trará sua fundamentação teórica, o terceiro consistirá da análise do Manual do exame e das reflexões teóricas para o professor de PFOL, encerrando com nossas considerações finais e possíveis encaminhamentos para pesquisas futuras.

CAPÍTULO 2

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

INTRODUÇÃO

Este capítulo se destina a fundamentar teoricamente a análise que será feita do Manual do exame Celpe-Bras. Em primeiro lugar será discutido o conceito de efeito retroativo, motor de nossa pesquisa e depois o professor de PFOL (e LE em geral), principalmente no que diz respeito a sua formação e de como sua participação é fundamental para que o efeito retroativo possa acontecer de maneira benéfica.

2.1 Efeito retroativo

2.1.1 Definição e problematização do conceito

Apesar do efeito retroativo ser um conceito bastante usado em LA, especialmente na subárea da avaliação, ainda carece de estudos que comprovem empiricamente seu verdadeiro alcance e funcionamento. Existem atualmente

posições divergentes em relação à sua definição, abrangência e mecanismos internos. Trata-se de um conceito ainda pouco compreendido em sua complexidade e profundidade (GIMENEZ, 1999; SCARAMUCCI, 1999a, 2001, 2002, 2004; BAILEY, 1996; ANDERSON e WALL, 1992; ANDERSON e HAMP-LYONS, 1996; WATANABE, 1996; BAILEY, 1999).

Esta pesquisa filia-se teoricamente a Alderson e Wall (1993), Gimenez (1999) e Scaramucci (2001). A definição de efeito retroativo que será usada aqui é a de Scaramucci:

(...) impacto ou influência que exames externos, tais como vestibulares e proficiência, assim como a avaliação de rendimento, podem exercer no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos assim como nas atitudes dos envolvidos - alunos, professores, escola.(p.97)

Antes dos estudos e da publicação do artigo de Anderson e Wall (1993), hoje considerado seminal no estudo desse conceito, acreditava-se que bastava um exame existir para que causasse um efeito no ensino. Mais ainda: se fosse um exame bom, seu efeito seria diretamente positivo. Se fosse ruim, seu efeito seria negativo. Os autores foram os primeiros a mostrar que a relação entre um exame e seu efeito retroativo não é direta nem imediata e é perpassada por inúmeras variáveis. Em outras palavras, não há uma relação simples e determinista entre um exame e o ensino que o precede. Trata-se, na realidade, de um fenômeno complexo, que faz parte de um processo (o de ensino/aprendizagem de línguas, no caso) em que outros fatores atuam também (a escola, o professor, o material didático, a sociedade, etc.).

Ainda apontam os autores que as eventuais mudanças, se ocorrerem, não serão em todos os componentes (conteúdo, seqüência, aprendizagem, etc), nem da mesma maneira e/ou com a mesma intensidade. Tal observação os levou a levantarem 15 hipóteses sobre o conceito:

1. Um teste influenciará o ensino
2. Um teste influenciará a aprendizagem
3. Um teste influenciará o que os professores ensinam
4. Um teste influenciará como os professores ensinam
5. Um teste influenciará o que os alunos aprendem
6. Um teste influenciará como os alunos aprendem
7. Um teste influenciará o ritmo e a seqüência do ensino
8. Um teste influenciará o ritmo e a seqüência da aprendizagem
9. Um teste influenciará o grau e a profundidade do ensino
10. Um teste influenciará o grau e a profundidade da aprendizagem
11. Um teste influenciará atitudes em relação a conteúdo, método, etc, do ensino e da aprendizagem
12. Testes que têm importantes conseqüências causarão efeito retroativo
13. Testes que não têm importantes conseqüências não causarão efeito retroativo
14. Testes causarão efeito retroativo em todos os alunos e professores

15. Testes causarão efeito retroativo para alguns alunos e alguns professores, mas não em outros.⁷

Na próxima seção poderá ser observado como esse estudo seminal, com suas quinze hipóteses, motivaram muitas outras pesquisas que estão ajudando a consolidar a área de estudos sobre efeito retroativo, tanto em nível internacional como nacional, através da elaboração de uma teoria.

2.1.2 Exames de proficiência e seu efeito retroativo potencial⁸

Na área de avaliação, encontram-se vários tipos de exames. Existem os de *entrada*, pré-requisito para poder freqüentar determinado curso, caso dos exames vestibulares. Os de *classificação* são aqueles que verificam em que estágio de aprendizagem se encontram os alunos, como os testes feitos em escolas de idiomas para alocar o aluno em determinado nível (inglês básico, intermediário ou avançado, por exemplo). Há ainda os exames de *rendimento*, que avaliam o aproveitamento de cada aluno, por exemplo, as provas aplicadas em sala de aula do ensino regular e os exames de *proficiência*, baseados no uso futuro da língua em questão, caso do exame Celpe-Bras. Os exames ainda podem ser *internos* ou *externos*, ou seja, podem fazer parte da estrutura interna de cada instituição de

⁷ Tradução retirada de GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, no. 34, p.21-37, jul./dez.1999.

⁸ O estudo de cada um desses autores não será comentado em detalhes porque o interesse principal desta pesquisa são as conclusões semelhantes a que esses autores chegaram e suas implicações para o presente trabalho. As boas revisões de literatura feitas por Bailey (1996, 1999), Correia (2003) e Scaramucci (2004), recente estado da arte sobre efeito retroativo publicado em português, fornecem maiores informações sobre o assunto.

ensino, elaborados e aplicados pela mesma, ou vir de fora, de órgãos ou instituições independentes da situação de ensino/aprendizagem.

Quando se fala de exames, principalmente os externos, está se falando, como Scaramucci (1999a), de instrumentos direcionadores potenciais do ensino, que delimitam conteúdos e capacidades desejáveis. Tradicionalmente, os exames são vistos como instrumentos propiciadores de mudanças no ensino/aprendizagem. Read e Chapelle (2001) mostram a importância de se pensar nos efeitos que um exame pode causar quando de sua elaboração, assim como Bailey (1999 e 1996:261): "(...) from the outset, as a part of communicative language test design – positive washback is a primary goal for test developers." Bachman e Palmer (1996:30) corroboram essa visão: "(...) whenever we use tests, we do so on the context of specific values and goals, and our choice will have specific consequences for, or impact on, both the individuals and the system involved."

Semelhantemente a Scaramucci (1999 e 1999a), os autores afirmam que a implementação de exames externos são utilizados como meio de introduzir mudanças num contexto em que a qualidade do ensino/aprendizagem precise ser alterada na visão dos elaboradores dos testes. Shohamy (1992) pondera que tal fato se tornou um fenômeno na área de avaliação, indicando também que o objetivo desses exames deve ser o de promover melhorias e que, para isso, é necessário que os mesmos reflitam as teorias atuais de linguagem: "Because language is communicative and involves discourse functions, registers, and a set of sociocultural rules, the tests need to focus on direct methods and authentic language situations and tasks" (p.515).

Apesar de ser um objetivo válido e desejável, que deve ser levado em consideração pelos elaboradores de exames, essa preocupação e a implementação do exame por si só não garantem mudanças diretas no ensino.

Pesquisas desenvolvidas nos últimos anos, como as de Watanabe (1996), Anderson e Hamp-Lyons (1996), Shohamy, Donitsa-Schmidt e Irit Ferman (1996), dentre outros e, em contexto brasileiro, Scaramucci (1999, 2001, 2002), Gimenez (1999), Souza (2002), Pessoa (2002), Correia (2003), Bartholomeu (2002) e Lanzoni (2004), analisando diferentes exames em contextos diversos, chegaram a conclusões semelhantes: o efeito retroativo não é determinista, podendo ser positivo ou negativo para diferentes pessoas, de diferentes maneiras, afetando diferentes aspectos, independentemente da qualidade do teste. A conclusão é a de que exames terão efeitos retroativos diferentes, dependendo de sua relação com todos os outros fatores envolvidos.

Inúmeras variáveis atuam no processo de ensino/aprendizagem: escolas, alunos, professores, autores de livro didático, a sociedade em geral, etc. Mas o que tais estudos mostram é que, dentre todos esses diferentes fatores envolvidos, o papel do professor é vital para que ocorram mudanças efetivas. E para isso, é fundamental que o professor tenha uma boa formação, que lhe permita entender e promover as mudanças necessárias em suas concepções teóricas e em sua prática cotidiana de sala de aula.

Scaramucci (1999a, 2001) evidencia a dificuldade de se implementar mudanças somente através de exames externos, principalmente por conta da formação do professor, que encontra dificuldades de inovar:

(...) considero possível afirmar que inovações educacionais não são conseguidas, automática e unicamente, através da implementação de propostas direcionadoras e exames externos". (...) seu [do exame] efeito potencial "inovador" é limitado, nesse caso em particular, principalmente pela formação do professor, que não consegue se desvencilhar de sua cultura de ensinar. (grifos nossos)(1999a:18)

Gimenez (1999) também reconhece tal dificuldade ao dizer que o efeito retroativo de um exame sempre será mediado pela percepção que professores e alunos têm desse exame. Scaramucci (1998-1999, 2002) mostra como a prática em sala de aula muda só na superfície, mas a visão de linguagem do professor continua a mesma. Assim como Shohamy (1992) afirma que, se os testes forem autoritários, prescritivos e não considerarem os professores, que são os responsáveis por executar a mudança, será difícil conseguir melhorias no processo.

Anderson e Wall (1993), ao analisarem o impacto causado por um exame de proficiência em inglês aplicado no Sri Lanka, apontam a falta de entendimento dos professores de como seria uma boa preparação para o exame como possível causa do baixo impacto causado. Pouca mudança ocorreu na maneira de dar aula, o que é confirmado por Wall (1996), em uma análise posterior do mesmo exame, acrescentando a falta de entendimento dos professores sobre os princípios subjacentes ao exame e a dificuldade dos mesmos em entender a terminologia usada no guia do professor. Pessoa (2004) mostra a necessidade de formação adequada e atualizada para o professor, que deve estar em contato com as pesquisas recentes na área de ensino/aprendizagem de línguas para que possa mudar.

Bartholomeu (2002) e Correia (2003) relatam ainda a necessidade do professor ser capacitado, desde sua formação, a preparar seus alunos para os exames. Ambas as pesquisas mostraram a falta de autonomia e a dependência dos alunos, que, na maioria dos casos, contam apenas com o professor para informá-los sobre um teste. Cabe ressaltar que a questão não é apenas preparar um aluno para um teste, mas sim, ao preparar um aluno para um exame como o Celpe-Bras, o professor está na realidade possibilitando uma aprendizagem significativa da língua, devido à visão de linguagem trazida pelo exame.

Além da importância do professor, outros fatores também precisam ser considerados no esforço de potencializar o efeito retroativo dos exames e Gimenez (1999) reúne uma série deles: o status que o exame tem, a quantidade de informação disponível sobre o mesmo, o exame em relação às práticas vigentes, a metodologia considerada adequada para preparação ao exame segundo professores e livros didáticos e a disposição dos professores para inovar. Scaramucci (1995, 2001) também cita algumas das responsabilidades dos elaboradores do exame para que o efeito retroativo aconteça: não “guardar a sete chaves” os critérios de correção, disponibilizar informações sobre a prova (incluindo bases teóricas, critérios de correção, amostras de anos anteriores, etc.), além de discutir e explicitar a concepção teórica do exame. A necessidade de fornecer informações detalhadas, relevantes e diagnósticas sobre o exame também é apontada por Shohamy (1992).

Wall (1996) também reforça a importância da comunicação entre os elaboradores do exame e os professores e Bailey (1996) acrescenta a

necessidade dos envolvidos com o exame (professores, principalmente) entenderem seu propósito.

2.1.3 O exame Celpe-Bras e seu efeito retroativo potencial

Como já mencionado, acredita-se que o exame Celpe-Bras tenha a capacidade de indicar os rumos e objetivos que o ensino de PFOL possa seguir. Pode vir a mudar os programas de ensino, os conteúdos, as formas de trabalho, o material didático e a formação dos professores. Mas como visto, é um processo difícil, imprevisível e permeado por diversas variáveis.

Voltando às condições potencializadoras do efeito retroativo citadas por Gimenez (1999), pode-se observar como o Celpe-Bras se encontra atualmente em relação a esse pontos:

- Status: a condição social que o exame desfruta é cada vez mais importante. Quanto mais forte e maior impacto ele tiver sobre a vida das pessoas, maiores chances terá de provocar o efeito retroativo. O Celpe-Bras é obrigatório para os convênios PEC-G e

PEC-PG⁹ e para vários conselhos profissionais (como os de medicina, odontologia, engenharia, etc). Na medida em que o exame for mais conhecido e sua obrigatoriedade se estender a outros grupos, o efeito retroativo terá mais chances de ocorrer, em uma escala e com uma abrangência maiores.

- Quantidade de informações disponíveis sobre o exame: quanto mais o exame for conhecido e divulgado, melhor será. O Celp-Bras já dispõe de artigos escritos pela comissão elaboradora, de um Manual e de um livro no prelo. E em diferentes congressos e eventos de divulgação científica, membros da comissão técnica vêm divulgando o exame. Além disso, algumas dissertações de mestrado já foram defendidas tendo-o como objeto de estudo. Nosso trabalho, além de ser mais uma pesquisa sobre o exame, quer contribuir também para sua maior divulgação.

Já os demais itens são os mais problemáticos atualmente e este trabalho pretende ajudar na conscientização do professor em relação a esses tópicos:

⁹ O PEC-G é uma atividade de cooperação, cujo objetivo é a formação de recursos humanos, a fim de possibilitar aos cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais ou culturais realizarem estudos universitários no país, em nível de graduação, nas Instituições de Ensino Superior(IES) brasileiras participantes do PEC-G. O programa de Estudantes Convênio de Graduação(PEC-G) é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores por meio da Divisão de Cooperação Educacional do Departamento de Cooperação Científica Técnica e Tecnológica(DCE/DCT/MRE) e pelo Ministério da Educação por meio da Divisão de Assuntos Internacionais da Secretaria de Educação Superior(DAI/ SESu/MEC). [<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=435>] acesso em 05/08/2005.

- Contra prática vigente: o exame, apesar de estar condizente com o que há de mais recente na teoria sobre ensino/aprendizagem de línguas, ainda está muito distante do que ocorre em muitas salas de aula. A má interpretação do que seja ser comunicativo pode ser transferida para um exame que diz ter base comunicativa e nossos esforços também se refletem na tentativa de desfazer esses equívocos.
- Abordagem/Método: qual a abordagem adequada para preparação para o exame, de acordo com professores e autores de material didático. De nada adianta um exame inovador se professores e livro didático não acompanham essa inovação, mantendo-se em avaliações contrárias ao exame, ou acreditando que para preparar um aluno para um exame basta trabalhar com amostras de provas passadas.
- Professor: o professor, ao entrar em contato com o exame, vai dispor-se a inovar? Ainda, mesmo se quiser, terá condições para fazê-lo? O objetivo é fornecer ajuda para que o mesmo disponha de informações e mecanismos para aproximar-se da concepção de linguagem do exame.

2.2 O professor de línguas

2.2.1 A importância da formação do professor de línguas

Desde o início deste trabalho, foi salientado o papel fundamental que a formação do professor de línguas exerce junto ao efeito retroativo dos exames.

Dada tal importância, é necessário conhecer melhor como vem se dando a formação desse professor, quais são os problemas encontrados por ele em sala de aula e quais seriam os caminhos possíveis para aproximar o professor de PFOL das teorias contemporâneas sobre o ensino/aprendizagem de línguas, representadas aqui pelo exame Celpe-Bras. Isso será feito através da leitura de uma série de autores que trataram dos problemas dos professores de línguas. As características desejáveis para um bom professor também serão apresentadas e será discutido o processo de mudança que, mesmo não sendo um caminho fácil, é possível.

Um conceito muito importante quando fala-se do professor de línguas é o conceito de abordagem, da maneira como concebido por Almeida Filho (1997,1993:17): “(...) conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo”. É um construto fundamental para saber e entender porque o professor ensina como ensina. É o que orienta e dá consistência e rumo ao trabalho do professor, que materializa na prática a sua abordagem. Tal conceito é importante aqui porque a abordagem do professor vai influenciar a visão que ele tem sobre o exame e, conseqüentemente, a maneira como vai preparar seu aluno para o mesmo.

2.2.2 Os estudos sobre a formação do professor e suas dificuldades no ensino de línguas¹⁰

A literatura da área mostra que os problemas e as dificuldades que o professor de línguas enfrenta são inúmeras. A primeira é justamente a sua formação, precária, deficiente e insatisfatória em muitos dos casos. Os cursos de Letras estão repletos de problemas, dando pouca atenção à formação do profissional (ABRAHÃO, 1996). Figueiredo (2000) afirma que, muitas vezes, a formação básica do professor é negligenciada nos cursos de Letras ou institutos de línguas, tornando o profissional desinformado e ineficiente. Segundo Bohn (2001), a formação do professor ainda é muito baseada em visões tradicionais de linguagem, em velhas noções de conhecimento lingüístico e em teorias tradicionais de aprendizagem de línguas.

O que falta a esses cursos de formação são bases teóricas explícitas e discutidas em quantidade e profundidade, principalmente sobre visão de linguagem e os processos de ensino e aprendizagem de línguas não maternas. Os alunos são expostos a técnicas e a metodologias distintas, mas sem conhecer a fundamentação teórica das mesmas (MOITA LOPES, 1996). Os alunos, futuros professores, demonstram desconhecimento de teorias sobre a natureza e o funcionamento da linguagem (BARCELOS, 1999).

¹⁰ Como são inúmeras as discussões sobre a formação do professor de línguas, preferiu-se selecionar trabalhos de autores brasileiros e, quando possível, especificamente os referentes ao ensino/aprendizagem de PFOL.

Moita Lopes volta ao tema, juntamente com Cavalcanti (1991), para mostrar como os cursos não consideram os alunos como professores em formação, desde o início, destinando apenas uma pequena parte da carga horária à prática do ensino, normalmente relegada a poucas horas nos semestres finais do curso. Os “estágios”, que deveriam ser momentos de praticar o ensino, normalmente são espaços de observação em que o aluno só assiste a outro professor dando aulas e preenche relatórios (ALMEIDA FILHO, 1999). Até os PCNs¹¹ reconhecem a deficiência da formação lingüística e pedagógica dos professores de línguas como empecilho para implementação de mudanças trazidas por documentos oficiais.

É um grande contraste quando se pensa que tais cursos deveriam ser um espaço que propiciasse ao professor de línguas uma formação contínua e reflexiva sobre sua prática e que tal reflexão fosse teoricamente embasada, para que o professor não seja apenas um mero executor de técnicas e receitas desenvolvidas por outros, que desconhecem a realidade de sua sala de aula. É importante que esse processo comece cedo, desde o início da formação, dando chance ao professor conhecer, discutir e analisar diferentes concepções teóricas que o levem a uma atitude crítica que o torne independente (MOITA LOPES, 1996, KLEIMAN, 1991 e CAVALCANTI, 1999).

Um outro aspecto muito comum e que merece ser salientado é o fato de os professores de línguas (principalmente em institutos particulares) serem engenheiros, químicos, publicitários, ou, simplesmente, estudantes que passaram algum tempo no país onde a língua-alvo é falada. Tal “experiência” já é suficiente

¹¹ Versão do PCN on line [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf], acesso em 09 de agosto de 2005.

para considerá-los aptos a ensinar o idioma, mesmo que não tenham nenhum preparo teórico e pedagógico para o ensino de línguas. Ferreira (1996) e Furtosa (2001) discutem tal problema. A primeira estuda o que acontece nos Centros de Estudos Brasileiros – CEBs¹² e a segunda discute a necessidade imperiosa da formação específica para o professor de línguas. Nesses casos, trata-se mais de um problema de ausência de formação, do que de uma formação precária.

Um outro ponto importante é a propagação do conceito “comunicativo” no ensino/aprendizagem de línguas, difusão que muitas vezes acontece de maneira equivocada e/ou superficial. Muitos autores têm debatido a definição de comunicativo e várias são as interpretações errôneas do termo. Almeida Filho (1993) afirma:

Ser comunicativo no ensino de língua estrangeira (LE) é ter uma postura profissional coerente com um conjunto de pressupostos ditos comunicativos. Ser comunicativo é diferente de estar comunicativo temporariamente para realizar uma atividade com os alunos. Ser comunicativo não é necessariamente ser extrovertido ou simpático. Não é, da mesma forma, sinônimo de ser informativo ao ensinar uma língua. Nem é equivalente a ensinar língua oral. (p. 45)

Além de muitos professores serem “falsos” comunicativistas, assim também acontece com alguns livros didáticos, como mostram Almeida Filho (1993) e Sternfeld (1997). Há materiais que se denominam comunicativos, mas, na verdade, não atendem às necessidades comunicativas dos alunos, ainda se

¹² “Os Centros de Estudos Brasileiros estão presentes em mais de vinte países e têm como função divulgar a língua portuguesa e a cultura brasileira. Eles são administrados pelo governo federal, por intermédio do Ministério das Relações Exteriores.” Informação retirada de http://agenciact.mct.gov.br/index.php?action=/content/view&cod_objeto=15747, acesso em 05/08/2005.

mantêm presos à tradição e à influência estruturalista, gramaticalista, muitas vezes visando mais à gramática do que a comunicação.

Bizon (1997) afirma que o professor, em sua prática, utiliza-se, muitas vezes, de vários materiais e técnicas de diferentes concepções teóricas, tornando sua prática uma “colcha de retalhos”. É um professor que não tem o hábito de ir às fontes, não interpreta adequadamente a teoria, deseja encontrar tudo já pronto nos materiais didáticos, estando preocupado em receber técnicas variadas e receitas “mágicas”.

Seja com uma formação deficiente ou a ausência da mesma, esse professor vai para a sala de aula ficar a mercê do livro didático e de seus exercícios repetitivos, acreditando que falar uma língua é apenas dominar um código lingüístico, estando preso ainda à forte tradição gramatical e usando o texto como pretexto para o ensino de gramática e vocabulário (BERTOLDO, 1995 e CORREIA, 2003). Figueiredo (2000) chama a atenção para o professor que se diz “comunicativo”, mas que na verdade se utiliza de concepções falsas e superficiais que abundam dentro das salas de aula. Um “comunicativismo” que continua explorando o texto como pretexto (normalmente para ilustrar algum ponto gramatical). Muitos professores absorvem só o que há de mais visível e saliente na teoria, mudando sua prática apenas superficialmente. Tentam dar uma roupagem comunicativa às práticas de todo dia, mas sem uma base teórica e informada que sustente o seu trabalho pedagógico, tratando-se apenas de uma maquiagem nova para os velhos gramaticalismos (Flores Pedroso, 1999).

Um outro problema que tanto Figueiredo (op. cit.) como Pedroso (op. cit.) trazem é o “vácuo cultural” em que se transforma a sala de aula, já que tal

professor não é preparado para reconhecer e trabalhar as diferenças culturais, funcionando como um elo entre as cultura-alvo e a do aluno. Normalmente, as referências culturais são aquelas trazidas pelo material didático e são vistas como curiosidades folclóricas.

Conclui-se que, com tantos problemas e urgências acontecendo na sala de aula, não resta tempo para o professor observar sua prática e refletir sobre o que acontece dentro da mesma (CAVALCANTI, 1999).

Para que o Celpe-Bras possa funcionar como elemento propiciador de mudanças no ensino de PFOL é necessário contar com o professor. Mas é devido a estes e outros tantos problemas na formação dos professores de línguas que o efeito retroativo encontra tantas dificuldades de ocorrer de maneira benéfica, eficaz e duradoura. Nas palavras de Scaramucci (1997:86):

(...) para que o efeito dessa mudança de postura seja duradouro e consistente, a mudança tem de ser genuína, profunda, ou seja, não poderá apenas consistir de mudanças superficiais através da incorporação, na prática, de receitas e técnicas que apenas superficialmente dêem idéia de que o professor mudou. Em outras palavras, têm de refletir mudanças na cultura de ensinar do professor, em suas abordagens de ensinar/aprender, na visão de linguagem, enfim, nos conceitos, pressupostos, crenças sobre o processo avaliativo. É somente dessa forma que sua prática será capaz de gerar, lentamente, mudanças de atitudes com relação àqueles envolvidos.

Embora a discussão aqui tenha se concentrado nos problemas encontrados na formação do professor, é importante destacar que já existem atualmente diversos trabalhos mostrando que é possível reverter esse quadro, já há uma maior preocupação com o embasamento teórico-didático que o professor recebe durante sua formação e já há relatos de experiências positivas na área de

formação de professores reflexivos. Mas para o objetivo do presente trabalho torna-se mais relevante a focalização nos problemas encontrados, já que são os responsáveis por dificultar a ocorrência do efeito retroativo desejado.

2.2.3 Características desejáveis para um bom professor de línguas

O trabalho do professor é algo muito complexo e que envolve diversas variáveis. Almeida Filho (1997) elenca os vários papéis que um professor pode assumir, indo desde a função de informador, orientador, passando por avaliador, treinador lingüístico, chegando a negociador, facilitador e cúmplice, dentre outros. Na mesma linha segue Kleiman (1989), quando apresenta os muitos requisitos que o professor de línguas precisa ter: capacidade para experimentar, avaliar, incrementar, adequar e criar métodos e técnicas, além de ter espírito de renovação e disposição em aceitar novos métodos e técnicas. É importante também saber como motivar os alunos, acompanhá-los de perto, ajudar a vencer etapas difíceis, insuflar motivação psicológica, mas com intervenções discretas (para que o aluno não se sinta pressionado). No campo teórico, é preciso ter conhecimentos de psicolingüística e sociolingüística, além dos conhecimentos lingüísticos.

Atualmente, muitos estudos apontam a necessidade de um professor que seja capaz de refletir sobre suas próprias ações e que saiba explicitar seus conceitos de linguagem, ensino e aprendizagem, dentre outros (PATROCINIO e BIZON, 1995). Baghin-Spinelli (2002) reforça a importância de se incluir momentos

diários de reflexão e questionamento sobre a própria prática, além do conhecimento teórico sobre a língua e seu ensino/aprendizagem para que tal conhecimento possa embasar a reflexão e venha a permitir mudanças no processo quando necessário. Ferreira (1996) volta aos problemas de falta de formação ou formação deficiente do professor como motivo para que o mesmo não tenha meios de refletir sobre sua atuação em sala de aula. É necessário que o professor se veja como, muito além de um simples veiculador de conhecimentos, co-responsável pela construção do conhecimento juntamente com seus alunos.

Cavalcanti (1999:181) define bem a questão: “(...) o importante disso tudo é que o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique e, eventualmente, se reveja.” E, para tanto, precisa ter consciência de suas dificuldades, de suas escolhas, de seus acertos, de suas opções. Para mudar, é preciso conhecer tanto o estado atual quanto as opções futuras, conforme apontado por Blatyta (1999:75):

Para mudar um habitus didático, portanto, é preciso conhecer alternativas. Essas permitem comparações, análise e identificação mais clara e precisa da nossa ação. A reflexão que leva a um processo de conscientização teórica deve estar em constante confronto com a prática.

Após esse confronto, o professor pode até optar por não mudar, ou por adotar alguma solução já utilizada anteriormente, mas será por uma escolha criticamente embasada, e não por falta de alternativa.

Brown (1994) destaca a importância do professor conhecer a variedade das teorias, porque isso significa que ele pode escolher, sem se tornar escravo de apenas uma metodologia que considere “mágica”, livrando-se da tentação de

escolher sem refletir sobre suas opções. Não existem receitas instantâneas, de fácil aplicação e sucesso garantido. Cada aluno e cada professor são únicos e a relação entre os dois é única também. É necessário, nessa jornada do profissional da educação, perceber e internalizar conexões entre práticas (escolhas feitas na classe) e teoria (princípios derivados de pesquisa). Dessa maneira, seu ensino passa a ser mais esclarecido, com o professor consciente das escolhas que fez, podendo avaliar e reavaliar suas ações, alternado o curso se necessário for.

Concluindo, pode-se dizer que um bom professor é aquele capaz de teorizar sobre sua própria prática, aquele que sabe explicar porque ensina da maneira como ensina e porque obtém certos resultados e não outros. Um professor que faz seu planejamento de acordo com as expectativas e necessidades de seus alunos (ALMEIDA FILHO, 1993 e 1999). Um professor que seja reflexivo, flexível, capaz de estabelecer pontes entre a prática e a teoria e que lute contra a tendência de buscar receitas mágicas e roteiros prontos. (BLATYTA, 1999).

2.2.4 As dificuldades de mudança

O professor que quer mudar ao tomar conhecimento de novas teorias passa por inúmeras dificuldades. A primeira pode ser ter o desejo de mudar, mas não ter as condições necessárias para tanto (BARTHOLOMEU, 2002). Começam os conflitos entre sua formação e a prática em sala de aula e a tensão aumenta, mostrando que mudar é realmente difícil:

Parece haver uma tensão constante entre o desejo de renovação e a força da abordagem que teria marcado sua formação e sua prática de sala de aula e um conflito entre as novas concepções de ensino/aprendizagem trazidas pelo professor para a aula e fatores contextuais, tais como: dificuldades materiais, expectativas interacionais do professor e alunos, e cobranças referentes à aula de LE por parte de alunos, colegas, diretor, família e socialmente. Abrahão (1996:20)

Um outro problema nesse desejo de mudança é o quanto o mesmo é profundo, fruto de uma compreensão madura e fundamentada teoricamente ou é somente resultado de modismos ou pressão (por parte da direção da escola, dos demais professores, dos alunos, etc.). Tal fato é muito comum atualmente: para ser considerado atualizado no ensino/aprendizagem de línguas, todos (de professores a livros didáticos) têm que ser comunicativos.

O fato de se defender a necessidade de mudança do professor não significa ingenuidade a ponto de achar que o problema é apenas a falta de informação e que a partir do momento em que professor tiver contato com uma nova concepção de linguagem, a mudança será automática e imediata. Sabe-se que muitos são os obstáculos, que é difícil conseguir mudanças no trabalho do professor e como são variáveis esses impactos (como mostrado na seção anterior). As dificuldades do processo de mudança, as incertezas e os retrocessos que fazem parte deste caminho precisam ser considerados e reconhecidos.

Nesta visão, a sala de aula deixa de ser o lugar da certeza, ou da aplicação de um conhecimento pronto e acabado, e passa a ser o espaço da procura do conhecimento, em que o professor e os alunos, aqueles mais diretamente interessados no que ocorre em sala de aula, passam a ter papel central na prática social de construção de conhecimento sobre a sala de aula. Moita Lopes, 1996, p134.

Tais constatações comprovam a dificuldade de implantação de exames inovadores, por estarem distantes das crenças e dos saberes dos professores. Mas, ao mesmo tempo em que se reconhecem os problemas, também se apresenta a dificuldade de se conseguir o efeito retroativo desejado sem a ajuda do professor. É por isso que se insiste nesse objetivo, e também por se acreditar que não é porque algo seja difícil que não deva ser tentado, deixando os obstáculos impedirem as realizações. Sendo assim, a mudança é defendida como possível, admitindo as idas e vindas do processo, a instabilidade, as incertezas, mas ainda assim acreditando em mudanças, mesmo que pequenas, parciais e demoradas, como possíveis de acontecer e melhorar o ensino/aprendizagem de PFOL. Nada é garantido, mas as tentativas, o empenho e o esforço devem convergir para maximizar a ocorrência e o poder das mudanças:

A consciência facultada pela observação e pelo sentido fundador do ensinar (seja o próprio ou de outrem) na forma de uma explicação/interpretação de porque se ensina como se ensina permite então sob condições de diálogo crítico e de leituras relevantes o abrir de uma rota de possíveis pequenas e parciais mudanças que eventualmente podem levar a uma ruptura de abordagem de ensinar do professor posto sob análise. Almeida Filho, 1999:11-12 (grifos nossos).

Vão continuar a existir dúvidas, podendo haver retrocessos, mas o professor tem a opção de conhecer e de fazer suas escolhas porque vai estar informado:

A conscientização do professor vai permitir que ele conheça suas crenças, seus mitos, pressupostos culturais, e ideais sobre como ensinar e aprender línguas, permitindo que se torne mais crítico na tarefa a que se propõe. Dúvidas, incertezas e questionamentos continuam a existir. Entretanto, a tomada de consciência possibilita uma maior discussão e possível entendimento dos fatos e conseqüentemente o início de tentativas de modificação

de *alguns* aspectos ligados à prática em sala de aula. Fonseca 1999:91 (grifos nossos)

Mais ainda, conhecer essas dificuldades e limitações já é um grande passo, endossando Alvarenga (1999: 124-125):

Saber de nossas limitações, incoerências e possibilidades enquanto professor é um grande passo e é o que permite novos direcionamentos rumo a mudanças e possíveis explicações acerca daquilo que fazemos. É tornar possível sair de onde se tem estado.

É com este espírito que este presente trabalho foi desenvolvido, acreditando na contribuição que ele possa trazer aos professores de PFOL.

2.3 As pesquisas realizadas sobre o exame Celpe-Bras

O exame Celpe-Bras já foi objeto de análise de algumas pesquisas, todas dissertações de mestrado defendidas nas seguintes universidades: Universidade de Brasília, Universidade Federal do Rio de Janeiro e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O presente estudo é o primeiro realizado na Unicamp sobre o exame. Há outro em andamento, também uma dissertação de mestrado, que investiga a influência das atitudes e comportamentos dos avaliadores da parte oral no desempenho dos candidatos ao exame. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul existem também trabalhos sendo desenvolvidos: duas teses de doutorado, uma sobre a parte oral do exame e outra sobre a parte escrita.

A seguir será feito um breve resumo dos trabalhos já concluídos sobre o exame, mostrando como o nosso trabalho traz novas contribuições.

Sidi (2002) descreve o desempenho de hispanofalantes nas tarefas escritas do exame Celpe-Bras, tendo construído categorias descritivas desse desempenho para traçar um perfil dos níveis de proficiência considerados pelo exame, separando a compreensão da produção e tentando descrever mais detalhadamente os níveis de proficiência em leitura e escrita no exame.

Varela (2002) investiga o efeito retroativo do Celpe-Bras em um curso de Português para estrangeiros ministrado em uma universidade brasileira. Para tanto, analisa o planejamento do curso, o material didático utilizado, as aulas e os procedimentos de avaliação. Conclui que o efeito retroativo já pode começar a ser percebido, uma vez que se observam professores que buscam uma abordagem mais próxima a do exame e na avaliação.

Schoffen (2003) desenvolve seu trabalho na mesma linha que o de Sidi, mas analisando o desempenho de hispanofalantes na parte oral do exame. Descreve detalhadamente o desempenho desses candidatos, marcando as características de sua proficiência e buscando fornecer categorias relevantes para a avaliação do desempenho oral e para a distinção entre os níveis de certificação do Celpe-Bras.

Mello (2003)¹³ analisa uma das tarefas da parte escrita do exame Celpe-Bras que integra leitura e produção escrita. Utilizando-se de trabalhos nas áreas de ensino/aprendizagem de línguas, abordagem comunicativa, leitura e avaliação pretende contribuir para uma metodologia de ensino para cursos de preparação para o exame e de capacitação de professores para os mesmos.

Pode-se perceber que tais trabalhos se concentraram em analisar o desempenho de candidatos ao exame, verificar a ocorrência do efeito retroativo em um curso de português para estrangeiros ou analisar uma tarefa em específico. Nenhuma das pesquisas centrou-se na explicitação dos referenciais teóricos do exame para melhor entendimento dos professores de PFOL, objetivo proposto aqui.

¹³ Não foi possível o acesso à versão integral desse trabalho. Resumo obtido em: [<http://fenix2.ufrj.br:8991/F/7GYMYXHB8RD81MG5EF72CIFIBSQ7S9U9AHA4BA5PKJK3PHA6-01685unc=full-set-set&set number=778576& entry=000001&format=999>] acesso em 08/02/2006.

CAPÍTULO 3

O MANUAL DO EXAME CELPE-BRAS

INTRODUÇÃO

Após a discussão, no capítulo anterior, dos conceitos teóricos que fundamentam este trabalho, passa-se a seguir à análise do Manual do exame Celpe-Bras e às reflexões teóricas para o professor de PFOL. Antes de iniciar a análise, será feito um breve relato sobre a organização do Manual e sobre a estrutura do exame.

3.1 A organização do Manual do Exame¹⁴

O Manual foi escrito para oferecer informações sobre o exame e ajudar o candidato a se preparar, disponibilizando amostras de provas já aplicadas. Em 2002 foi publicada uma primeira versão, mas utilizaremos aqui a mais recente, a do ano de 2003. A responsabilidade pelo texto é da Comissão Técnica do exame.¹⁵

¹⁴ As primeiras versões chamavam-se Manual do Exame. Atualmente, chama-se Manual do Candidato. No presente trabalho, usou-se o termo Manual do exame, apenas para salientar o fato de que o Manual trata do exame, de como é a prova e os demais procedimentos que envolvem o Celpe-Bras.

¹⁵ Margarete Schlatter, Matilde V. R. Scaramucci, Jerônimo Coura Sobrinho, Nina A. Mabuchi Miyaki, Ronaldo Amorim Lima, Simone Paula Kunrath, Norimar Judice e Regina L. P. Dell'Isola.

O Manual é organizado por meio de 17 perguntas, encerrando com uma lista das instituições aplicadoras do exame no Brasil e no exterior e os dados para contato com o MEC. Quando necessário, serão transcritas as respostas a cada pergunta no próprio corpo do texto. Uma versão completa do Manual encontra-se no ANEXO 1.

FOLHA DE ROSTO: Objetivo do Manual

17 PERGUNTAS:

1. O que é o Celpe-Bras?
2. Quem pode se candidatar?
3. O que é um exame de proficiência?
4. Qual é a natureza do exame?
5. Quais são os componentes do exame?
6. O que são tarefas?
7. Como está estruturado o exame?
8. Quais são os níveis de proficiência avaliados?
9. Como é feita a correção?
10. Como se preparar para o exame?
11. Quais são as datas de aplicação e de inscrição?
12. Onde se inscrever para o exame?
13. Como se inscrever para o exame?
14. O que é exigido no dia do exame?
15. Como se informar sobre o resultado do exame?
16. O exame pode ser utilizado para pesquisa?

17. Como são as tarefas do exame? (com exemplos de tarefas de exames passados e as especificações do exame)

Seguidas por:

18. Lista com as instituições credenciadas para aplicar o exame

19. Informações para contato com o MEC

3.2 A estrutura do exame¹⁶

O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Algumas entidades de classe exigem o Celpe-Bras para inscrição profissional, a exemplo do Conselho Federal de Medicina (CFM), que exige esse certificado dos médicos estrangeiros para inscrição nos Conselhos Regionais de Medicina (CRM).

O Celpe-Bras é hoje aplicado duas vezes por ano (abril e outubro) em 18 centros credenciados no Brasil e em 32 locais no exterior. É obrigatório para os alunos de graduação e de pós-graduação dos convênios do MEC (PEC-G e PEC-PG) que desejam ingressar em universidades brasileiras, assim como para diversos profissionais estrangeiros que queiram revalidar seus diplomas para

¹⁶ As informações sobre o exame foram retiradas do Manual e do artigo de SCARAMUCCI e RODRIGUES. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame Celpe-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, A.; CARVALHO A. M. e WIEDEMANN, L. (orgs.). **Português para Falantes de Espanhol**. Campinas: Editora Pontes, p. 153-174. 2004.

atuarem no Brasil. Podem candidatar-se ao exame estrangeiros não lusófonos, maiores de 16 anos, com escolaridade equivalente ao ensino médio brasileiro.

O exame compõe-se de duas partes, uma coletiva e uma individual. A parte coletiva, realizada em duas horas e trinta minutos, é composta por quatro tarefas³, duas das quais integram compreensão oral em vídeo e áudio e produção escrita, e duas que integram leitura e produção escrita. A parte individual ou interação face a face, com duração de 20 minutos, é constituída por uma entrevista a partir de um questionário respondido pelo candidato no ato da inscrição e de uma conversa em que ele expressa opiniões e discute assuntos diversos a partir de “elementos provocadores” (textos escritos, gráficos, figuras, fotos, etc). A parte individual é avaliada no ato por dois examinadores, especialmente treinados, e gravada em áudio para eventuais verificações. Enquanto um deles interage com o candidato, o outro se responsabiliza pela avaliação, conduzida através de uma grade que traz as descrições de cada um dos níveis de certificação. O Manual traz os critérios de avaliação da parte individual:

A Parte Individual é avaliada pelo aplicador e por um observador, por meio de uma grade de avaliação, que inclui os seguintes aspectos:

COMPREENSÃO:

- Compreensão do fluxo natural da conversação.

PRODUÇÃO:

- Recursos interacionais e estratégicos: contribuição para o desenvolvimento da conversa, flexibilidade na mudança de tópico, uso de estratégias comunicativas, adequação ao interlocutor.
- Fluência: manutenção do fluxo da conversa.
- Pronúncia: adequação na pronúncia, ritmo e entonação.
- Gramática: variedade e adequação no uso de estruturas lingüísticas.
- Léxico: extensão e adequação no uso de vocabulário.

São avaliados quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Essa avaliação leva em conta o desempenho global do candidato nas quatro tarefas da parte coletiva e na parte individual do exame. Embora a proficiência em nível avançado seja descrita como a capacidade de compreender e produzir, oralmente e por escrito, textos com propósitos e interlocutores específicos, não se espera que o parâmetro desse desempenho seja o da proficiência idealizada do falante nativo (que tem sido, em geral, o parâmetro para o julgamento da proficiência não nativa), uma vez que inadequações e lapsos ocasionais podem estar presentes, mesmo nesse nível. Além disso, diferentemente de outros exames de proficiência (vide, por exemplo, o sistema europeu da ALTE - *Association of Language Testers of Europe*), que têm exames distintos para cada um dos níveis de proficiência, o Celpe-Bras é conferido ao candidato com base em seu desempenho global em um único exame. Tal escolha deve-se ao fato de que a ação é derivada da proficiência que se tem; a qualidade e riqueza discursiva e lingüística com que se consegue agir é que vão variar, dependendo do nível de proficiência de cada um. Na vida real as situações não são apresentadas de acordo com uma “classificação” em níveis de proficiência e, portanto, quando se avalia diretamente desempenho, o exame julga mais adequado avaliar o candidato em contato com essas situações e com as dificuldades que as mesmas lhes impõem.

Retomando o exame e, agora, sua correção. A parte coletiva tem sua correção centralizada e realizada no MEC, em Brasília. Liderados e supervisionados pela Comissão Técnica, uma equipe de corretores treinados avalia os textos dos candidatos a partir de grades de correção desenvolvidas

especialmente para cada aplicação do exame, baseadas em critérios e parâmetros comuns a todas as aplicações. Cada uma das quatro tarefas é avaliada por dois corretores de maneira independente. Os aspectos usados para avaliar o desempenho do candidato nas tarefas escritas são: **adequação ao contexto** (propósito comunicativo, gênero discursivo e interlocutor), **adequação discursiva** (coesão e coerência) e **adequação lingüística** (riqueza e adequação lexical e gramatical).

3.3 Análise do Manual do Exame

3.3.1 Pilares teóricos do exame

Ao se analisar o Manual do exame, pode-se constatar que as perguntas que orientam a apresentação das características do exame podem ser divididas em duas partes: uma de natureza mais prática, composta por orientações gerais sobre o exame: como se inscrever, locais de aplicação, datas das provas, endereços para contato, etc., e uma outra, que é a que interessa aqui, a que trata das concepções teóricas que embasam o exame. Para facilitar a análise, essa parte será subdividida no que será chamado de pilares teóricos do exame Celpe-Bras.

São eles:

VISÃO DE LINGUAGEM

TAREFAS

CULTURA

Embora os mesmos estejam interligados, será feita uma análise em separado de cada um desses pilares para tentar mostrar melhor a fundamentação teórica do exame. Ao mesmo tempo em que se considera as bases teóricas do Celpe-Bras, serão feitas considerações teóricas que podem ajudar o professor de PFOL a trabalhar com essa visão de linguagem. Antes, uma breve discussão sobre o que se entende por um exame de proficiência a partir dessa visão de linguagem.

3.3.2 Exame de proficiência

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

O Celpe-Bras é um *exame de proficiência*. Scaramucci (2000) mostra como vários exames de proficiência, incluindo o Celpe-Bras, definem seus objetivos de avaliação e conteúdos com base nas necessidades que os candidatos potenciais têm de uso futuro da língua-alvo, ou seja, no que o candidato consegue fazer na língua alvo quando se submete ao exame, independentemente de *onde, quando e como* essa língua foi adquirida. Quando o exame coloca-se como exigência para

ingresso em universidades e para validação de diplomas para que os estrangeiros possam exercer suas profissões no Brasil, define seu público-alvo: estudantes e profissionais. Nesse caso, as necessidades incluem as habilidades necessárias para realizar estudos ou funções de trabalho no Brasil ou no exterior, ou seja, comunicar-se em situações reais do dia-a-dia, tais como ler e redigir textos de gêneros e objetivos diversos e interagir (seja oralmente ou por escrito) em diversas atividades sociais usando o português brasileiro. O candidato precisa ser capaz de usar a língua em situações cotidianas, em sua vida de estudante e/ou profissional.

Tais considerações levam a uma explicitação de quais são as bases do exame e como o mesmo é construído para avaliar essa proficiência. Dessa maneira, chega-se ao primeiro pilar do exame, a VISÃO DE LINGUAGEM.

3.3.3 Visão de linguagem

O exame é de natureza comunicativa. Isso significa que não se busca aferir conhecimentos *a respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade de uso dessa língua*, já que a competência lingüística se integra à comunicativa. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações da vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do candidato.

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

O Celpe-Bras considera a linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social. Retomando o conceito de proficiência (com base na necessidade de uso da língua-alvo), afirma que um falante proficiente é aquele que usa a língua de maneira adequada para desempenhar ações no mundo. Para tal, é fundamental considerar com quem se pratica a linguagem, em que contexto e com quem objetivos.

Clark (2000:49) afirma que usamos a linguagem para fazer coisas: “ (...) o uso da linguagem é realmente uma forma de *ação conjunta* que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação umas com a outras.”

A visão de linguagem do exame, portanto, é a da língua enquanto comunicação, uma atividade social entre falantes que vão interagir, construindo e negociando sentidos, de acordo com a situação em que se encontram, os papéis que estão desempenhando e as regras sociocomunicativas a que estão sujeitos. Assim, aprender uma língua envolve também reconhecer a importância desses aspectos, e não apenas o seu componente lingüístico. Os falantes estrangeiros precisam, para interagir em situações reais de comunicação, conhecer as regras sociais, situacionais e culturais dos falantes da outra língua, mostrando sua habilidade de uso da linguagem nas mais diversas situações.

Scaramucci (1995) define o conceito comunicativo do exame como uso de um código em situações reais de comunicação, sabendo usar a língua em contextos variados, adequados às situações socioculturais ou profissionais e a seus interlocutores.

Casteleiro, Meira e Pascoal (1988), ao tentarem definir um nível limiar para o ensino de português como língua estrangeira, estabelecem que aprender a usar a língua é o objetivo da aprendizagem e que é esse objetivo comunicativo que deve determinar o ensino dos aspectos gramaticais. Os alunos devem ser capazes de participar nas interações verbais, satisfazendo suas necessidades, compreendendo e usando os meios orais e escritos do português adequados à situação de comunicação, aos textos, aos temas, aos atos de fala, usando estratégias de comunicação para resolver dificuldades pontuais de compreensão ou de expressão e dispor de estratégias de aprendizagem para adquirir novas capacidades comunicativas. Os autores apresentam a comunicação como um acontecimento único, sujeito a condições únicas, com determinadas características: identidades e papéis dos interlocutores, relação de posição social, grau de conhecimento e atitude afetiva.

Almeida Filho (1993) apresenta a noção de comunicação como:

(...) forma de interação social propositada onde se dão demonstrações de apresentação pessoal combinadas ou não com casos de (re)construção de conhecimento e troca de informações. A aprendizagem de uma nova língua precisa acontecer numa matriz comunicativa, numa interação social. Os participantes da interação social são sujeitos históricos cujas trajetórias se aliam a capacidades intrínsecas distintas para modular a construção de discurso, geralmente num processo de negociação cujo objetivo é alcançar compreensão mútua. (p.8-9)

Comunicar-se é atividade imprevisível e criativa. O aprendiz precisa usar a língua-alvo com propósitos autênticos de comunicação, aprendendo a significar nessa nova língua ao se relacionar com os outros falantes e participar de experiências significativas que possam motivar o progresso na comunicação. O

ensino comunicativo de uma língua centra-se na ênfase no sentido, no significado e na interação com propósitos entre os sujeitos. Organiza o ensino em tarefas relevantes, interessantes e necessárias para que aluno consiga usar a língua-alvo em situações reais de interação, ou nas palavras de Bizon (1992:21):

Aprender uma língua não é somente aprender outro sistema, nem passar informações a um interlocutor, mas construir no discurso (a partir de construções sociais concretas e experiências prévias) ações sociais e culturais apropriadas.(p21)

O exame avalia a capacidade de uso dessa língua, integrando as competências lingüística e comunicativa. Mas, para tanto, não são suficientes apenas exercícios de gramática e vocabulário, mas sim que esses conhecimentos lingüísticos sejam avaliados de maneira integrada, como ocorre na vida real. O candidato tem sua competência (sua capacidade de uso da língua) avaliada em tarefas (conceito que será discutido mais adiante) semelhantes à vida real.

Desde o princípio, o Celpe-Bras deixa claro que sua concepção de proficiência não é aquela atrelada somente ao componente lingüístico de uma língua, mas também as suas dimensões comunicativas, discursivas e culturais. O exame não está preocupado em aferir conhecimentos gramaticais isolados, mas sim em verificar o que o candidato mostra-se capaz de realizar na língua-alvo.

A preocupação em enfatizar, logo no início, que conhecimentos gramaticais não são exigidos isoladamente, mas são necessários na elaboração de textos escritos e orais, pode ser entendida quando muitas são as incompreensões e má interpretações do que significa comunicativo hoje em dia (como vimos no capítulo 2). Mas autores como Almeida Filho (1989) e Thompson (1996) deixam claro que

a competência comunicativa não exclui a gramatical, tratando-se de um conhecimento que permite reunir regras gramaticais, contextuais e pragmáticas para compor um discurso apropriado, coeso e coerente.

Entende-se como necessária essa ressalva para que não ocorra uma interpretação incorreta como a que foi feita em relação ao movimento comunicativo como uma corrente que não valorizava a gramática e seu ensino. O ensino comunicativo nunca pretendeu o fim do ensino da gramática, já que não existe comunicação sem a estrutura da língua. A competência comunicativa não existe sem a competência gramatical, mas o que se defende é que a gramática seja ensinada/aprendida no contexto de uso, no discurso, como ocorre nas situações reais de fala/escrita.

E é a partir dessa discussão sobre contexto, discurso e situações de fala que se chega ao próximo pilar teórico do exame Celpe-Bras, a CULTURA.

3.3.4 Cultura

No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia e pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo e para atribuir sentidos, considerando a situação da interação oral e/ou escrita.

Tradicionalmente, no ensino de línguas, a cultura é vista de maneira estereotipada, e o ensino de PFOL não tem fugido a essa regra. Trabalhar a

cultura em sala de aula tem sido interpretado, em muitos casos, como focalizar textos sobre o carnaval, o futebol, as mulatas, a caipirinha, etc. Entretanto, dentro de uma visão contemporânea de linguagem e ensino de línguas, como no caso do exame Celpe-Bras, considera-se o componente cultural como parte integrante da língua. Não há uso da linguagem em um ambiente vazio culturalmente, mas ao contrário, as referências culturais estão sempre presentes e precisam ser devidamente entendidas. A cultura, no exame Celpe-Bras, traz consigo o enfoque da adequação: o que é adequado dizer e/ou fazer em determinadas situações dependendo do interlocutor, do local, dos papéis sociais e/ou profissionais, etc. Portanto, um aprendiz de uma outra língua precisa conhecer, além do código lingüístico, as regras socioculturais daquela língua-alvo: “Usuário competente é aquele que sabe usar um idioma em contextos variados, adequando-os às diferentes situações socioculturais e aos seus distintos interlocutores.” (CUNHA e SANTOS, 1999:115).

Flores Pedroso (1999:57) complementa esse conceito de usuário competente: “(...) competência cultural é mais saber ser e fazer (comportar-se de maneira adequada às circunstâncias) do que ter conhecimentos que não se refletem direta e imediatamente nesse ser e fazer, isto é, no comportamento.” Para o autor, o objetivo da competência comunicativa tem que incluir o conceito de interculturalidade. E uma cultura entendida num sentido mais pragmático, mais útil para alunos e não no sentido folclórico, histórico, turístico. É trabalhar com a cultura entendida como um conjunto de regras, opiniões e crenças, numa visão semelhante à do exame Celpe-Bras.

Nessa perspectiva, não se pode separar o ensino de uma língua de sua cultura. Aprender a cultura possibilita o entendimento do outro falante, e não apenas a mera repetição de estruturas lingüísticas. O falante não nativo continua a manter sua individualidade e sua nacionalidade, mas tem mais parâmetros para compreender e atuar adequadamente na cultura-alvo. A comunicação, a leitura do mundo, a ação e a construção de sentidos passam necessariamente pela cultura. Não se trata apenas de uma questão de gramática e regras de sintaxe; o objetivo não é aprender sobre uma língua, mas poder se comunicar, vivenciar essa língua, ser um participante ativo na comunidade, sendo capaz de significar nessa nova língua, estabelecendo relações sociais e vivenciando experiências válidas e relevantes (ALMEIDA FILHO, 1993).

O aprendiz de PFOL (e candidato ao exame Celpe-Bras) precisa tomar consciência do papel da cultura na língua e como lidar com essa interculturalidade. Essa

(...) sensibilização decorre da tomada de consciência dos aspectos sociolingüísticos da LM. Estimulado a descobri-los, o aluno se dá conta do papel que eles desempenham (...), adequando o comportamento lingüístico às exigências de cada situação particular. Uma vez conscientizados, mecanismos inconscientemente ativados na própria língua são transferidos e adequados. (Célia et al, 1989:97).

Partindo desses pressupostos, caminha-se para o terceiro pilar do exame Celpe-Bras: as TAREFAS, que são a materialização dos dois primeiros pilares, e que pode ser considerado o centro de nossa análise. É através das tarefas que o exame avalia o candidato de maneira condizente com sua visão de linguagem e de cultura.

3.3.5 Tarefas¹⁷

Diferentemente dos exames de proficiência que testam em separado as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o Celpe-Bras avalia esses elementos de forma integrada, como ocorrem em situações reais de comunicação. Em uma interação face a face estão envolvidos geralmente dois componentes: a produção oral e a compreensão oral. Em outras atividades podem estar envolvidos três componentes, por exemplo, quando falamos ao telefone, ouvimos um recado e o anotamos. No exame, essa integração de componentes é obtida por meio de tarefas.

As tarefas que compõem a Parte Coletiva do exame substituem os tradicionais itens ou perguntas e abrangem mais de um componente. Fundamentalmente, a tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.

A visão de linguagem e de cultura do exame Celpe-Bras é operacionalizada através de tarefas¹⁸ que se assemelham a situações de uso na vida real, não aferindo explicitamente conhecimentos sobre a língua através de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim a capacidade de uso da mesma. A competência comunicativa do candidato é avaliada diretamente através de seu desempenho em tarefas. O fato de não incluir questões sobre gramática e vocabulário, não significa, por outro lado, que esses elementos não sejam importantes na construção de um texto bem elaborado, seja ele oral ou escrito e, por isso, são levados em conta na avaliação do candidato.

A avaliação comunicativa não avalia só habilidades ou conhecimentos, mas o desempenho do uso real na língua-alvo, através de procedimentos mais

¹⁷ Existem distintas definições de tarefa (vide, por exemplo, Littlewood 2004). Mas no presente trabalho o que interessa é a definição de tarefa do exame, definida por seu Manual.

¹⁸ O Manual do exame, cuja versão completa encontra-se no ANEXO, traz, a partir da página 10, exemplos de tarefas de exames passados. Remete-se o leitor a essa leitura para uma visão mais concreta das tarefas aplicadas pelo exame Celpe-Bras.

qualitativos e globais, que confrontam o aluno com tarefas as mais autênticas ou verossímeis possíveis, que exijam o uso de capacidades comunicativas em tempo real. O resultado é dado utilizando-se conceitos que indicam competência e desempenho em tarefas específicas em vez de números. Segundo Scaramucci (1997), ter uma visão funcionalista ou comunicativa da avaliação significa ver a função da linguagem na comunicação, uma linguagem usada em situações reais, com conhecimento das regras de comunicação (não só as formas gramaticalmente corretas, mas também as socialmente adequadas). O aluno precisa saber para quem dizer o quê, quando e como, tendo noção das diferentes funções comunicativas (convidar, pedir desculpas, etc) e das formas gramaticais necessárias para realizá-las. A avaliação condizente com essa visão precisa perceber no candidato essa combinação de habilidades, normalmente através de tarefas comunicativas, que representam o uso da linguagem em situação semelhantes às da vida real.

As tarefas, portanto, ao substituírem os tradicionais itens ou perguntas e avaliarem as quatro habilidades de forma integrada, funcionam como “convites para agir no mundo através da linguagem, para seu uso com um propósito social” (vide Scaramucci 1995 para uma discussão sobre tarefas). Tarefas incluem sempre uma *ação*, um *propósito* e um ou mais *interlocutores*. Em cada tarefa há, portanto, um propósito claro de comunicação (escrever um texto para informar, discordar) e um interlocutor definido (papel do leitor de um jornal, amigo, chefe) de forma que o candidato possa adequar seu texto ao propósito da comunicação e o corretor julgar a adequação da resposta do candidato. Esses elementos são fundamentais para uma tarefa e fazem parte dos critérios de correção do exame.

São componentes essenciais de uma tarefa para o Celpe-Bras:

- Propósito comunicativo
- Interlocutor
- Gênero
- Textos autênticos
- Objetivos de leitura
- Níveis diversos de compreensão
- Integração das habilidades

O candidato deve demonstrar ser capaz de compreender e produzir textos de gêneros diversos (entendendo sua organização e propósito), além de posicionar-se e relacionar idéias, adequando a linguagem a situações diversas – capacidades essas não usualmente desenvolvidas pela escola mas fundamentais para a vida das pessoas e exercício da cidadania, que dependem, antes de mais nada, de letramento e não apenas de conhecimentos sobre a língua. As tarefas de leitura do Celpe-Bras são baseadas numa visão de leitura como construção de sentidos, que extrapola a mera decodificação e localização de informações, em que o candidato deverá ser capaz de selecionar, relacionar, refletir e usar as informações para propósitos específicos solicitados pela tarefa. Como esse letramento¹⁹ é, para muitos, inexistente até mesmo em língua materna (LM),

¹⁹ O uso de letramento aqui segue a definição de Soares (1998:18): “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

entendemos que o ensino em língua estrangeira teria que ser capaz de supri-lo, como será salientado mais adiante (SCARAMUCCI e RODRIGUES, 2004).

São, então, inúmeras as vantagens das tarefas (SCARAMUCCI, 1999):

- apresentam as habilidades de maneira integrada, como se apresentam na vida real (você recebe um telefonema, anota um recado e depois o transmite ao colega).
- são semelhantes às situações da vida real, motivando mais os candidatos, engajando-os na sua produção.
- a produção e a compreensão são analisadas conjuntamente.
- apresentam contexto, objetivo e situação bem definidos, auxiliando na correção, já que o candidato só é bem sucedido se realizou adequadamente a tarefa proposta. É a própria tarefa que delimita seus limites de avaliação.

O exame faz uma avaliação global das habilidades, pois é assim que as mesmas se apresentam na vida real. Embora atualmente já existam críticas à essa integração, para o exame os benefícios ainda são maiores que as desvantagens e acreditamos também que para o ensino, pois não devemos nos esquecer de que o objetivo primordial do ensino/aprendizagem de uma língua é a atingir a comunicação. Não se trata então de priorizar a fala, ou só a escrita, ou só a gramática, mas sim todo o conjunto de informações necessárias para atingir a comunicação na língua-alvo.

3.3.6 Preparação para o exame

Durante a discussão do Manual, reflexões teóricas foram apresentadas para auxiliar o professor de PFOL, mais especificamente na discussão das tarefas, ponto primordial do exame. Para finalizar a análise, seguem-se mais alguns comentários que poderão ser considerados relevantes pelo professor em sua prática de sala de aula, ao trabalhar com essa visão de linguagem e preparar o aluno para esse exame.

Uma ressalva a ser feita diz respeito ao enfoque em relação às tarefas escritas do exame, e não tanto à parte oral. Além de o próprio Manual dedicar mais tempo às tarefas, é através das mesmas que se pode discutir e amarrar os outros fundamentos teóricos do exame. Mas isso não significa que a fala não seja importante: o exame é composto tanto de uma parte escrita, quanto de uma oral e uma das grandes preocupações do exame é exigir do candidato as habilidades integradas, como ocorrem na vida real. Não há momentos separados de só escrever, só ouvir, só falar, mas sim um conjunto que compõe a comunicação. Assim, é necessário primeiro ver e ouvir para depois escrever, em outro momento é necessário ler para depois falar, e assim por diante. O foco nas tarefas escritas trata-se de uma escolha que beneficiou a análise e propiciou dados mais relevantes às perguntas da pesquisa e não um desfavorecimento da parte oral do exame.

Seguem-se reflexões sobre a preparação para o exame, a partir do que diz o Manual:

Não há uma maneira única ou melhor de se preparar para o exame. O candidato pode preparar-se sozinho lendo jornais e revistas, posicionando-se a respeito dos assuntos encontrados, escrevendo textos, assistindo a filmes e programas de televisão, interagindo com outros falantes de português. Ou, ainda, pode procurar cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados (colegas, amigos, autoridades, diferentes seções de jornais ou revistas, entre outros) e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que poderão auxiliar a compreensão e a produção textual. Uma preparação voltada única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas lingüísticas, cuja meta mais importante seja a superação de problemas de interferência lingüística, não será suficiente.

Também não é suficiente a preparação do candidato baseada apenas em esforços imediatamente anteriores ao exame. Como o exame avalia conhecimentos práticos da língua, o candidato deve começar sua preparação com antecedência.

Os exemplos de tarefas fornecidos neste Manual deverão ser analisados detalhadamente. É importante entender a natureza e o nível de dificuldade dos textos e das tarefas, assim como a natureza das produções esperadas. Os assuntos dos textos (orais e escritos) variam a cada exame. Os tópicos listados nas especificações das tarefas (página 23) mostram a abrangência do conteúdo do exame.

A melhor preparação para o exame é usar a língua, agir no mundo e não depender apenas dos livros de gramática. Por isso, a afirmação anterior de que preparar para esse exame é também ensinar o aluno a falar, a agir nessa língua, tem o respaldo do próprio Manual. Apenas o estudo das regras gramaticais, ou se ater às tarefas já aplicadas em anos anteriores não é suficiente. Não existem dicas nem macetes, e para ocorrer uma aprendizagem que permita a comunicação no mundo real através da língua-alvo é necessário preparar-se com antecedência.

Seguindo este raciocínio, a preparação para um exame dessa natureza também não pode ser localizada, nem reduzida em tempo. A mesma deve ser ampla, com muita exposição à língua, possibilitando a chance do aluno encontrar e lidar com os mais diversos textos, situações, contextos, interlocutores e deve

propiciar a leitura e a produção dos mais variados tipos de textos, como sugerido pelo Manual:

(...) pode procurar cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados (...) e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que poderão auxiliar a compreensão e a produção textual.

Mas o que se pode constatar é que existem poucos cursos direcionados a essa prática com a linguagem. Muitos cursos ainda hoje se concentram na gramática e nos exercícios mecânicos de fixação. Ou então, julgando-se mais modernos, dão ênfase à conversação, muitas vezes na forma de diálogos pré-definidos. O que acontece, na maioria dos casos, é um descaso com a leitura e a escrita: ou o aluno quase não escreve (a ditadura do “falar é o mais importante” já vem mostrando suas conseqüências), ou quando o faz, são textos simples, normalmente redações com temas determinados pelo livro didático ou pelo professor, mas normalmente são textos que seguem a mesma estrutura, não oferecendo ao aluno a possibilidade de entrar em contato com outros tipos de gêneros textuais, de discutir suas características tipológicas distintas. Se o aluno não teve oportunidade de trabalhar com essas diferenças em sua LM, suas dificuldades vão continuar na LE e ele não será bem sucedido em um exame como o Celpe-Bras.

É necessário perceber que não é apenas o conhecimento lingüístico que garante uma boa comunicação, mas outros fatores, tais como a situação, o interlocutor e as regras socioculturais. Outro fator muito importante também é a tipologia textual. É necessário saber ler e produzir diferentes tipos (vide

especificações do exame), e não escrever quatro textos escritos como se todos fossem iguais, meras respostas a um teste.

É muito importante que esse trabalho de conscientização seja feito na sala de aula. O professor deveria mostrar ao aluno a diversidade textual existente, o que torna cada gênero diferente, como saber ler e escrever tais textos, percebendo que um bom texto não é aquele gramaticalmente correto apenas, com ortografia, coerência e coesão adequadas, mas sim um texto com propósito cumprido, com interlocução estabelecida e com um gênero textual adequado ao contexto:

“Uma produção textual com poucas ou nenhuma inadequação lingüística, mas que não demonstra compreensão do propósito da tarefa, não é considerada adequada: proficiência implica efetivamente agir mediante o uso da linguagem” (Manual, p.6)

Entretanto, existe consciência da distância que separa esses conceitos da prática encontrada em muitas salas de aula. Sabe-se dos muitos problemas que o professor de PFOL (e de línguas em geral) enfrenta ao trabalhar a escrita. Segundo Stracçalano, os maiores problemas em relação ao trabalho com a escrita na sala de aula de LE são os seguintes: o professor teve uma formação muito tradicional, os livros didáticos não enfocam a escrita, as atividades de escrita testam a capacidade de copiar modelos e não desenvolver a autoria, existem atitudes negativas com relação ao erro, há falta de interação entre o aluno e seu texto, tudo isso, aliado à falta de conhecimento lingüístico. Em muitos casos o professor não ensina o aluno a escrever, a prestar atenção ao interlocutor, ao objetivo, aos diferentes registros. Além disso, é importante observar os traços

culturais que permeiam a escrita, e que são diferentes da LM do aluno. Esse desconhecimento cultural pode trazer desentendimentos e equívocos na relação escritor/interlocutor, devido a suposições equivocadas desses papéis na cultura-alvo pelo estrangeiro. Por isso, escrever não é algo separado da vida, da realidade, de um contexto, algo que possa ser feito em isolamento cultural. É necessário contextualização e trabalho no “mundo real”, entendendo que os participantes estão sempre em interação lingüística e que os sujeitos são determinados social e situacionalmente. É preciso enfatizar o desenvolvimento de processos de conscientização e dar oportunidade para que alunos escrevam.

O que ocorre muitas vezes na sala de aula de língua é que a escrita não é trabalhada adequadamente, sendo relegada a um segundo plano, considerada apenas como um meio para realização de exercícios de gramática e verificação de aprendizagem em provas e testes.

Isso porque, durante muito tempo, a preocupação com a escrita na língua-alvo foi deixada de lado, sobrepujada pela fala. Ao refletir sobre o desenvolvimento do ensino de línguas, percebe-se que no início do método leitura e tradução, a situação era inversa. A LE só era aprendida através da leitura e da escrita, mas, ainda assim, não era uma escrita autoral, já que ao aluno cabia somente a tradução de um texto estrangeiro; vide as muitas aulas de latim e grego que são assim em muitas faculdades até os dias de hoje. De lá para cá, desde o audiolingualismo, a ênfase na comunicação falada, na necessidade de se atingir rapidamente uma capacidade de entender e se fazer entender em outra língua, culminando com o comunicativismo (muitas vezes mal interpretado), a escrita, que não fosse um meio para atingir outros objetivos, foi um pouco esquecida. O

professor de PFOL também precisa enfrentar essas questões e não direcionar seu ensino apenas para a oralidade (um dos possíveis efeitos colaterais da onda comunicativista mal interpretada).

Mesmo hoje, quando mais atenção vem sendo dada à atividade escrita, o aluno ainda tem poucas chances de ser autor de seu texto, de seu dizer e, mais, de escrever com propósitos claros e autênticos de comunicação. Sem essa prática, o aluno terá muitas dificuldades de ter um bom desempenho no exame. Contudo, o aluno pode ter oportunidade de fazê-lo em seu cotidiano (em contexto de imersão) ou pode ter um bom letramento²⁰ (o que, mesmo assim, é difícil, já que as regras lingüístico-sociais não são as mesmas de uma língua para a outra. Assim, mesmo sabendo escrever bem em sua LM – “bem” aqui usado como o que o exame entende que é uma boa escrita –, o aluno não tem como, sozinho, escrever bem na língua-alvo, sem se deparar com diferenças culturais, sociais e comunicativas, além das lingüísticas.).

Reflexo de toda essa problemática pode ser exemplificado com o desempenho dos candidatos no exame Celpe-Bras. É isso que podemos encontrar, em nossa experiência como aplicadora e corretora do exame. As considerações feitas a seguir foram retiradas de um artigo escrito por mim em co-autoria (SCARAMUCCI e RODRIGUES, 2004). Muitos candidatos apresentam dificuldades em transitar entre um tipo de texto e outro, dificuldades essas causadas por deficiências de letramento já na LM. Muitos candidatos (talvez a

²⁰ Nas palavras de Soares (1998:40): “(...) o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.”

maioria deles) têm curso superior: são médicos, engenheiros, professores. Mesmo com tal nível de instrução, vários apresentam problemas de “letramento” ao escrever em língua estrangeira. Eles conhecem as regras básicas da escrita: maiúsculas, minúsculas, parágrafo, pontuação, etc., mas têm problemas com suas produções textuais. Alguns candidatos escrevem na suposição de que o leitor daqueles textos será o corretor que saberá do que eles estão falando, então, raramente fazem uma introdução (com exceção dos e-mails e cartas, em que os candidatos tentam abrir e fechar, ainda que de maneira inadequada), uma contextualização, um envolvimento com o interlocutor, com o futuro leitor daquele texto (que não pode ser o “corretor”, que conhece o contexto de produção daquele texto e as fontes disponíveis ao candidato).

No caso específico dos candidatos hispanofalantes, maioria do público do exame, é interessante notar que a dificuldade apresentada não é mais de gramática ou de vocabulário. A sua produção (com pequenos deslizes nesse nível mais “estrutural/formal” da língua: sintaxe, regência, ortografia, etc) não é prejudicada por pequenos erros, mas sim por sua produção de um modo mais geral, ou seja, o seu texto não é bom devido aos problemas citados anteriormente: não adequação ao tipo de texto, ao interlocutor, ao contexto. Então, muitos parecem conhecer as palavras, mas não sabem escrever textos cumprindo propósitos diferenciados para interlocutores diversos. Eles escrevem textos com frases curtas e estruturas simples, limitando-se a apresentar as informações pedidas, sem coesão ou tentativa de fazer com que as mesmas transformem-se num texto contextualizado e dirigido a um interlocutor específico.

O que se pode observar é que alguns candidatos capazes de produzir textos “bons”, adequados em relação ao vocabulário, à gramática, ou seja, adequados apenas lingüisticamente, acabam produzindo textos sem identidade, sem contexto, sem interlocutor definido o que, segundo os critérios do exame, não é um uso adequado da língua, não é construir sentidos para agir no mundo.

A falta de adequação desses textos pode ser atribuída também à má compreensão (oral ou escrita) dos candidatos e não apenas à sua produção. A compreensão no exame Celpe-Bras pode ser dividida em dois momentos distintos. O primeiro é compreender o áudio/vídeo/texto impresso fornecido pela prova. E o segundo momento é compreender a instrução da tarefa, ou seja, após compreender o insumo recebido, saber o que fazer com ele, produzir um texto escrito a partir dele, e não o reproduzindo apenas.

É nessa segunda compreensão que muitos candidatos apresentam dificuldades. Vários compreendem bem o texto base, mas não a instrução dada, não porque não conhecem o vocabulário, mas porque desconhecem o que está sendo pedido. Não sabem como produzir textos de gêneros diferentes. Provam isso quando compreenderam o que foi ouvido ou lido, mas não o que era para ser feito a partir dessas informações. Limitam-se então a transcrever os dados, sem conexão, sem contexto, sem interlocutor. Mostram claramente que só realizaram a primeira parte da compreensão e não a segunda, que é tão fundamental quanto a outra.

É oportuna a afirmação de que não é apenas a produção que diferencia os candidatos, mas sim a produção adequada que é fruto de uma boa compreensão da tarefa, o que mostra mais uma vez como essas questões estão intimamente

relacionadas. Significa dizer que uma boa produção só será verificada se uma boa compreensão for feita, pois somente uma compreensão ligeira e superficial não irá garantir uma produção adequada.

Essa dificuldade já foi maior em 2002, no começo da aplicação do exame, do que atualmente. Hoje já é possível encontrar um maior número de produções textuais adequadas ao propósito e ao interlocutor, obedecendo um gênero textual adequado também. Resta investigar se tal melhoria já pode ser creditada ao efeito retroativo do exame ou se outros fatores estão atuando (Scaramucci desenvolve no momento um projeto de pesquisa que procura investigar mais de perto esse fenômeno. Vide dados já disponíveis em relatório de 2005).

Diante dessas dificuldades apresentadas pelo aluno, o professor precisa, portanto, ter consciência de que é necessário trabalhar em sala de aula integrando as diversas habilidades, percebendo que "... a leitura e a escrita são também eventos culturais nos quais as maneiras de produzir significado e atribuir importância são explícita e implicitamente ensinadas, aprendidas (...), evocadas, desafiadas e mudadas." (Bloome, 1992, p30).

Ainda em relação a essa preparação, é fundamental reafirmar que o fato do exame ter uma base comunicativa não significa que a estrutura da língua foi abolida, erro muito comum entre os professores de PFOL. O exame enfatiza o propósito comunicativo, o contexto e o interlocutor, mas a gramática não pode ser ignorada, uma vez que a mesma é parte integrante do processo de escrita e de fala. Apenas não pode ser considerada isoladamente. Como é possível comunicar-se, agir no mundo construindo sentidos se não se consegue fazer entender pelo outro por desconhecimentos das regras, da estrutura lingüística da

língua-alvo? Não está se comparando o falante estrangeiro ao nativo, não é esse tipo de desempenho lingüístico que o exame espera de seus candidatos, mas a adequação lingüística é considerada, é importante e é avaliada também.

Sendo assim, mesmo o ensino comunicativo não pode prescindir de momentos de sistematização das regras e da estrutura da língua-alvo, principalmente no ensino de adultos, aproveitando esses momentos para acelerar a aprendizagem, esclarecer possíveis equívocos e diminuir a ansiedade sobre o desconhecido que é o sistema de uma outra língua.

Nessa perspectiva, segue-se uma breve discussão de como seria planejado e conduzido um bom curso de PFOL, que poderia seguir os passos comentados abaixo.

Em primeiro lugar, é necessário que o professor planeje seu curso e conheça seu público. Viana (1997) discute quais são os aspectos essenciais que o professor deve ter em mente ao elaborar seu planejamento de curso:

- Reflexão constante, fundamentada por teoria de ensino/aprendizagem de línguas e teorias da linguagem.
- Conhecimento de quem é o aluno e quais são as suas necessidades: identificar os objetivos a serem alcançados a partir dessas informações.
- Elaboração de unidades com as amostras da língua-alvo incluindo cenários, temas, tópicos, atividades/recortes comunicativos, funções, realizações e itens de gramática, vocabulário, fonética e aspectos culturais. É necessário pôr em teste as unidades para ver se alcançam o

objetivo proposto ou se há necessidade de ajustes, alterações, ou reelaboração.

Viana encerra essa discussão apontando quais são as bases de um planejamento comunicativo: o professor deve se centrar no sentido da língua e em sua autenticidade, buscando ajudar seu aluno a desenvolver a competência comunicativa e a fluência. Quanto ao seu aprendiz, o professor precisa estar atento a quem é ele, em seus interesses, necessidades e fantasias. É necessário ainda um professor consciente que explica bem o que faz, tendo consciência crítica da linguagem, da cultura-alvo.

Depois de um bom planejamento, pode-se pensar em um bom curso de PFOL. As reflexões que se seguem foram formuladas a partir de Celia et al (1989), relato de uma experiência bem sucedida de um curso de português para estrangeiros na UFRGS.

Em primeiro lugar, um bom curso de língua tem uma perspectiva dinâmica da situação inicial do aluno e da situação-alvo. As potencialidades, possibilidades, expectativas, desejos e carências do aluno, juntamente com as necessidades da situação-alvo são comparadas e o resultado é equacionado com as características individuais da aprendizagem. O professor está sempre em reflexão: o que, por que e como ensinar. O planejamento é flexível de acordo com necessidades específicas do aluno. O professor é como um “organizador e gerenciador de meios para que a aprendizagem se oportunize” (p101). Ele está sempre em negociação com o aluno, verificando como ele aprende; o curso também está constantemente se fazendo, revendo-se, constituindo-se, sempre criando situações de ensino-

aprendizagem que levam à aquisição de funções, noções e expoentes relevantes no desempenho lingüístico e comunicativo. O material didático é o mais variado, autêntico e atual possível: propaganda, anúncios avulsos, folhetos, textos de jornais e de revista, mapas, calendários, fotos, gravuras, tabelas, gráficos, convites, receitas, agendas, gibis, peças de teatro, cartas, etc. Esse contato com tamanha variedade é essencial na preparação para o exame Celpe-Bras (vide as especificações do exame). Os assuntos tratados em sala são variados, atuais, relevantes para o aluno. Enfim, busca-se um envolvimento por parte do aluno no processo de realização, avaliação e correção de suas tarefas.

3.3.7 Especificações do exame

O Manual encerra a discussão sobre a preparação trazendo uma lista das especificações do exame, que transcrevemos abaixo:

ESPECIFICAÇÕES DO EXAME

As tarefas do exame, conforme exemplificadas anteriormente, podem envolver um conjunto variado de operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos.

a) Operações:

- Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.).
- Localizar e entender informação específica no texto.
- Identificar a idéia principal do texto.
- Fazer distinção entre pontos principais e detalhes de apoio.
- Identificar a finalidade ou o objetivo do texto.
- Relacionar tipografia, *layout*, imagens para compreender o propósito do texto.
- Decidir se o texto é relevante (no todo ou em parte) para as ações a serem desenvolvidas ao completar uma tarefa.
- Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto.
- Expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista.

- Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma idéia específica ou subjacente.
- Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento.
- Decidir se o texto é baseado em fato, opinião, pesquisa, etc.
- Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente.
- Reescrever informação no mesmo estilo ou em estilo diferente.
- Transferir informação de/para diagramas, tabelas, gráficos.
- Reconhecer marcas lingüísticas características de diferentes gêneros do discurso.

b) Propósitos:

- Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar.

c) Interlocutores:

- Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal.

d) Gêneros do discurso:

- Textos escritos: de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo, cartuns, quadrinhos, etc.; de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita, etc.; de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, *e-mails*, cartões-postais; de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções; de mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme, etc.

- Textos orais: entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas, peças de teatro, etc.

e) Tópicos:

- Indivíduo: dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança, etc.).

- Habitação (tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, concertos, compra e aluguel de imóvel, etc.).

- Trabalho e estudo (características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização, etc.).

- Comunicação e transporte (conversa, postura e gestos, Internet, jornal, televisão, rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro, etc.).

Pode-se perceber que tais especificações formam um conjunto bem variado e amplo, reflexo da abrangência que envolve o uso da língua na vida real. O que fica claro no Manual é que não há uma receita para se sair bem no exame, não há

dicas nem macetes que simplifiquem a vida dos candidatos. O que há é um real processo de aprendizagem e contato com a língua alvo, nas suas mais diferentes manifestações. A primeira operação citada no Manual é fundamental, pois a garantia da maior parte do sucesso da tarefa como um todo dependerá de sua boa realização: “Reconhecer a situação de produção do discurso (quem fala, para quem, em que situação, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.)” Isso é vital para realizar bem a tarefa, porque é assim que acontece no mundo real.

A própria tarefa já direciona o candidato, mostrando a quais pontos sua atenção deve ser dirigida. Essas são algumas das operações que o Manual elenca: “Reconhecer a situação de produção do discurso (quem fala, para quem, em que situação, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc), Fazer distinção entre pontos principais e detalhes de apoio, decidir se o texto é relevante (todo ou em partes) para as ações a serem desenvolvidas ao completar uma tarefa”. Pode-se perceber que o exame exige engajamento por parte de seus candidatos. A prova exige dos candidatos compreensão dos textos base e das instruções para cada tarefa. O candidato precisa (dependendo da tarefa) ser convincente, crítico, analítico, se posicionar diante de polêmicas, ou seja, atuar no mundo valendo-se da língua-alvo. É necessário, acima de tudo, ENVOLVIMENTO. Se o candidato não se envolver nas tarefas, não entender o contexto e não “assumir o papel” necessário a cada uma delas, as tarefas não serão bem realizadas.

Esse conjunto de especificações pode ser um ótimo guia para o professor de PFOL preparar/planejar suas aulas. Através dessas especificações o professor

percebe como o candidato é instado a executar as mais diversas operações, para atingir os propósitos definidos por cada tarefa, interagindo com diferentes interlocutores, utilizando-se de vários gêneros discursivos, discutindo assuntos diversos. É uma lista das ações que o candidato precisa saber executar, dos propósitos que tem que atingir, dos interlocutores com os quais tem que interagir, dos gêneros do discurso que tem que conhecer (ler) e/ou produzir, e dos possíveis assuntos sobre os quais tem que ler/interpretar/escrever. Se o candidato não sabe diferenciar esses gêneros discursivos, terá dificuldades, porque ele precisa compreender esses gêneros, saber distinguí-los e também precisa produzi-los.

O professor pode averiguar com quais os tipos/gêneros textuais seus alunos normalmente têm contato (recados, telefonemas, bilhetes, receitas, etc) e começar a trabalhar a partir dos mesmos e ir ampliando a tipologia aos poucos, chamando a atenção do aluno para as diferenças socioculturais e lingüísticas que envolvem esses diferentes gêneros, quando comparados à LM do aprendiz.

3.3.7 A avaliação na sala de PFOL

Para encerrar essas reflexões, será enfocada a questão da avaliação em sala de aula, outro ponto ao qual o professor de PFOL precisa estar bem atento.

Além de preparar seu aluno para o exame Celpe-Bras, trabalhando com essa concepção de linguagem, o professor de PFOL deve começar a pensar numa nova maneira não só de ensinar, mas também de avaliar seus alunos. Pois de nada adianta renovar sua prática de ensino se a avaliação continuar sendo

antiquada, exigindo coisas diferentes do que foi ensinado, podendo causar um efeito retroativo negativo.

O professor de PFOL pode usar o exame Celpe-Bras para mudar também sua forma de avaliar. De nada adianta mudar apenas a metodologia de aula, tornando-a mais “comunicativa”, se a avaliação continuar tradicional, incompatível com o que foi desenvolvido em sala; de nada adianta ser comunicativo no ensino mas avaliar estruturalmente.

Silva (2002) mostra a importância da prática de ensino e avaliação estarem fundamentadas teoricamente e caminhando juntas “(...) é preciso **saber o que se ensina para saber avaliar** (p.181, grifos da autora).” A autora lembra que não existe um único tipo de avaliação. Assim como discutimos a atenção que os responsáveis por avaliações externas devem ter com o impacto que possam causar no ensino, Silva mostra que os professores também precisam estar atentos aos impactos que sua avaliação vai causar em seus alunos, no processo de ensino/aprendizagem e se esse impacto é coerente com o que foi ensinado.

É necessário que o professor tenha consciência da importância da avaliação no processo de ensino/aprendizagem, não considerando tal etapa como mera verificação de conteúdos, apenas o encerramento de um processo anterior. Mejía (1995) afirma que a avaliação vem a ser um dos aspectos mais importantes, abrangentes e dinâmicos no processo ensino/aprendizagem. O autor define avaliação como uma maneira de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, auxílio para esclarecer objetivos significativos e metas educacionais, processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo do modo desejado. Trata-se de um instrumento de

trabalho, um sistema de controle de qualidade, capaz de determinar se os objetivos de cada etapa foram atingidos e que mudanças devem ser feitas.

A avaliação sistêmica (contra a classificatória, que apenas classifica o aluno ao fim de um semestre, ano ou curso, segundo níveis de aproveitamento) pode ser considerada como uma boa forma de avaliação porque entende o processo de ensino/aprendizagem como um todo. Sua função básica é fornecer informações para que professor esteja apto a tomar decisões. Informa-o sobre o domínio da aprendizagem, efeitos da metodologia utilizada, conseqüências da atuação do professor e do aluno, adequação do programa, o retorno para os objetivos do planejamento, dados para análise da efetividade e eficiência. Providencia elementos para orientar a organização do ensino/aprendizagem em etapas posteriores de aprendizagem corretiva ou terapêutica, devendo ser feita freqüentemente durante o ensino.

Durante o processo de ensino/aprendizagem (por exemplo, dentro de um curso específico de preparação para o exame Celpe-Bras), é fundamental para o professor saber em que ponto seu aluno se encontra. Precisa saber o que os alunos já assimilaram e o que ainda falta percorrer para atingir o objetivo desejado (sair-se bem no exame, no caso), já que, quando a avaliação é bem planejada e bem realizada, possibilita aos alunos e ao professor meios para alcançar os objetivos desejados, indicando como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos propostos, realimentando o próprio sistema de planejamento. Após a coleta de dados obtida através da avaliação e sua interpretação em função dos objetivos definidos no início, é possível fazer as eventuais modificações

necessárias no andamento do curso para que as metas sejam atingidas da maneira mais satisfatória possível.

Scaramucci (1997) também discute como o professor precisa praticar a avaliação em sua verdadeira dimensão educativa, com uma função mais ampla do que a mera verificação de erros e acertos. A avaliação deve ser um meio para o professor conseguir seus objetivos, servindo de contínuo aprimoramento do processo de ensino/aprendizagem. É útil para coletar informações de maneira sistemática, tomar decisões, já que trata-se de um processo dinâmico, que traz mudança quando necessário, capaz de reverter, reconsiderar e redimensionar a ação e a direção tomadas pelo professor. É um momento educativo por excelência, com função diagnóstica; um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aprendiz, tendo em vista a tomada de decisões suficientes e satisfatórias para que o aluno possa avançar no seu processo de aprendizagem.

3.4 Considerações finais

Nesta última parte da dissertação teceremos nossas considerações finais sobre o Manual do exame Celpe-Bras, também fornecendo alguns pontos para investigações futuras.

O que fica claro para nós após essa primeira análise do Manual é que se trata de um bom guia. É um ponto de partida, apresentando a teoria que sustenta

o exame, sua organização e discutindo os conhecimentos necessários para o candidato realizar um bom exame. Nesse sentido, o mesmo cumpre o aspecto apontado por Scaramucci (1995:98) como necessário à potencialização do efeito retroativo:

Uma condição necessária, entretanto, para que esse efeito retroativo no ensino possa ocorrer é que o posicionamento dos avaliadores com relação aos critérios de correção não constitua um 'segredo guardado a sete chaves' mas que seja divulgado, para que seja conhecido e entendido pelos participantes do processo ensino-aprendizagem.

O Manual traz muitas informações, mas não se pode dizer que as mesmas sejam detalhadas ou tratadas em profundidade, pois não é o objetivo de um Manual de exame explicitar e detalhar todas as suas concepções. Por se tratar de uma concepção de linguagem, que a maioria do público-alvo do exame ainda não conhece (não só os candidatos, mas também os professores destes candidatos), essas informações ainda não são suficientes; apesar de indicar a natureza teórica do exame, não discute o que significa ter essa visão de linguagem e como operacionalizá-la em sala de aula, objetivo que extrapola a função de um Manual.

Pudemos observar que a concepção teórica do exame é coerente com as provas aplicadas. As tarefas são baseadas em material autêntico, propõem um propósito comunicativo, um interlocutor e um gênero textual para que o candidato possa demonstrar sua capacidade de uso da língua. Além disso, possuem objetivos diferentes, níveis diversos de compreensão e integração das habilidades, o que é exigido no uso da língua em situações reais. A parte individual também

traz diferentes assuntos a serem abordados, colocando o candidato em uma situação de interlocução a mais próxima possível da real, em que ele precisa interagir com o seu avaliador e transitar por diferentes assuntos.

Respondendo nossas perguntas de pesquisa, concluímos que os pilares teóricos do exame Celpe-Bras são VISÃO DE LINGUAGEM, CULTURA e TAREFAS.

Sobre o primeiro pilar, observamos que o exame é baseado na linguagem vista como um sistema integrado, holístico de comunicação e de reflexão, meio e reflexo de uma cultura; ou, como bem define Clark (2000), uma ação conjunta dos participantes para fazer algo com um propósito social e, portanto, uma atividade ao mesmo tempo cognitiva e social. Ser um usuário competente, nessa visão, pressupõe saber usar a língua em contextos variados, adequados às situações socioculturais e aos seus interlocutores. Essa visão expande o objetivo do ensino – antes focalizado em formas lingüísticas e itens de vocabulário, enfatizando-se as regras como essas formas se combinam em sentenças gramaticalmente corretas – assim como da avaliação – em que ser proficiente ou dominar a língua significava ser capaz de dominar esse código.

O segundo pilar, a CULTURA, nos mostrou que, para o exame, cultura não é algo fixo e estereotipado (o carnaval, o futebol, o churrasco, etc.), mas refere-se às experiências e as práticas que os membros de uma comunidade compartilham. A comunicação é mediada pelo contexto social e histórico que envolve os falantes. Cultura traz o conceito de adequação: saber como agir e interagir em diferentes situações e com diferentes interlocutores. Significa estar consciente das diferentes

visões de mundo e atribuições de sentido que envolvem a aprendizagem de uma outra língua.

E o terceiro pilar, as TAREFAS, mostraram-se, mais do que um pilar teórico de sustentação do exame Celpe-Bras, a materialização dos dois primeiros pilares. É o uso de tarefas como forma de avaliação que mostra a visão de linguagem e de cultura que o Celpe-Bras possui. As tarefas avaliam as habilidades de forma integrada, envolvendo sempre uma ação com um propósito que traz um ou mais interlocutores e com um propósito claro para que o candidato possa adequar seu texto ao propósito da comunicação.

A materialização em tarefas da visão de linguagem e cultura do exame Celpe-Bras mostra que o mesmo é um exame coerente em sua teoria e prática, corroborando nossa decisão inicial de tomar o mesmo como objeto de análise devido a sua posição contemporânea e consistente teoricamente com o que há de mais atual na área de ensino/aprendizagem de línguas. Tal exame tem boas chances de trazer um efeito retroativo benéfico e esta dissertação pretendeu contribuir para potencialização desse efeito, ao discutir as bases teóricas do mesmo, tecendo algumas considerações teóricas que pudessem ajudar o professor de PFOL a entender melhor o exame, podendo preparar bem seu aluno para realizá-lo e apostando numa nova abordagem de ensino, condizente com a do exame.

Sendo assim, o exame Celpe-Bras precisa ser acompanhado de outras ações que colaborem para o sucesso desse efeito retroativo, possibilitando mudanças no ensino, mesmo que a médio ou longo prazos, mas mais duradouras, homogêneas e com um poder de alcance maior. Esperamos que o presente

trabalho tenha trazido uma contribuição neste sentido. Nossa expectativa é de que, após a leitura desta dissertação, o professor de PFOL possa entender melhor a teoria que envolve o exame Celpe-Bras, tendo um novo olhar sobre o processo de ensino e aprendizagem de PFOL, a partir do conceito de que saber uma língua é interagir, é atuar no mundo, é negociar significados, é entender as regras sociais e culturais do povo falante daquela língua, e não apenas dominar o sistema lingüístico desse idioma.

3.5 Sugestões para pesquisas futuras

Uma primeira possibilidade de investigação é analisar o efeito retroativo que o Celpe-Bras já está causando: de que tipo, com qual intensidade, quais aspectos do processo de ensino/aprendizagem está atingindo, etc.

Uma outra vertente seria analisar materiais didáticos atuais para o ensino de PFOL e perceber de que maneira os mesmos estão (ou não) em harmonia com a visão de linguagem do exame. Seguindo a mesma linha, poderiam ser investigados cursos de formação de professores de PFOL, cursos de PFOL e, mais especificamente, de preparação para o exame Celpe-Bras, sempre procurando analisar a relação entre esses cursos e a fundamentação teórica do exame, procurando traços compatíveis e incompatíveis com o mesmo.

Ainda uma outra linha de investigação poderia investir na elaboração de materiais didáticos que acompanhem a posição teórica do exame. Poderiam tanto ser materiais destinados a cursos gerais de PFOL ou mais diretamente relacionados à preparação para o exame Celpe-Bras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. **Conflitos e incertezas do professor de LE na renovação de sua prática de sala de aula**. Tese (Doutorado). 315 f. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

ALDERSON, J.C. e HAMP-LYONS L. TOEFL preparation courses: a study of washback. **Language Testing**, v. 13, nº 3, p. 281-297. nov. 1996.

ALDERSON, J.C. e WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**. v. 14, nº 2, p. 115- 129. jun.1993.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. O conceito de nível limiar no planejamento da experiência de aprender línguas. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de e LOMBELLO L. C. (orgs.). **O Ensino de Português para Estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, p. 55-68. 1989.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes. 1993.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.) **Parâmetros Atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: SAPEC/Pontes, p. 13-28. 1997.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, p. 11-27. 1999.

ALVARENGA, M. B. Configuração da abordagem de ensinar de um professor com reconhecido nível teórico em LA. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, p. 111-125. 1999.

BACHMAN, L. F. E PALMER, A.S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press. 1996.

BAGHIN-SPINELLI, D. C. M. **Ser professor (brasileiro) de Língua Inglesa: Um estudo dos processos identitários nas práticas de ensino.** Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas. 2002.

BAILEY, K. M. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. **Language Testing**, v. 13, nº 3, p. 257-279. nov. 1996.
_____. Washback in language testing. **TOEFL Monograph Series**. Princeton, New Jersey: Educational Testing Service. 1999.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, p. 157-177. 1999.

BARTHOLOMEU, M. A. A. N. **Prova de língua estrangeira (Inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e movimentações de alunos do 3º ano do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado). 119 f. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

BERTOLDO, E. S. **Professores de língua estrangeira em formação: seu discurso em um evento de letramento em curso de licenciatura.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.

_____. **Um discurso da LA: entre o desejo da teoria e a contingência da prática.** 2000. Tese (Doutorado). 284 f. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

BIZON, A. C. C. Aprender conteúdos para aprender LEs: uma experiência de ensino alternativo de PE. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de e LOMBELLO, L. C. (orgs.). **Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros** Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, p. 17-48. 1992.

_____. Leitura e escrita no processo de ensino/aprendizagem de português língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: SAPEC/Pontes, p.109-140. 1997.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, p. 63-81. 1999.

BLOOME, D. Interacción e intertextualidad en el estudio de la lecto-escritura en las aulas: el microanálisis como uma tarea teórica. In BELTRAN, M. R. e CAMPOS, M. A., **Investigation Ethnografica en Educacion**, México: UNAM, p. 123-180.1992

BOHN, H. I. The lessons of tradition and the new perspectives in teaching and learning foreign languages. In Fortkamp, Mailce Borges Mota; XAVIER, Rosely Perez (ed.). **EFL Teaching and Learning in Brazil: Theory and Practice**. Florianópolis: Insular, p. 259-270. 2001.

BROWN, D. **Teaching by Principles** – an interactive approach to language pedagogy. New Jersey: Prentice Hall Regents. 1994.

CASTELEIRO, J. M.; MEIRA, A. e PASCOAL, J. **Nível Limiar** – para o ensino/aprendizagem do português como segunda língua/língua estrangeira. Strasbourg: Conselho de Cooperação Cultural. 1988.

CAVALCANTI, M. do C. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, p. 179-184. 1999.

_____. e MOITA LOPES, L. P. da. Implementação da pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, v. 17, p.133-144. jan./jun. 1991.

CELIA, M. H. C. et al. Preparação de materiais: adequação à realidade in ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de. e LOMBELLO L. C. (orgs.). **O Ensino de Português para Estrangeiros**: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, p. 91-121.1989.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, nº 9, p.49-71. jan./mar. 2000.

CORREIA, R. M. D. **O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em curso preparatório comunitário**. Dissertação (Mestrado). 154 f. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2003.

CUNHA, M. J. e SANTOS, P. O certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: CUNHA, Maria Jandyra e SANTOS, Percília (orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora UnB, p. 113-122. 1999.

FERREIRA, I. A. **O processo de ensino/aprendizagem de Português língua/estrangeira no contexto do Mercosul**: uma análise de abordagem e metodologia. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1996.

FIGUEIREDO, C. A. **Leitura Crítica**: “Mas isso faz parte do ensino da leitura?” – subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. Tese (Doutorado). 255 f. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2000.

FLORES PEDROSO, S. **A carga cultural compartilhada**: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira. Dissertação (Mestrado). 139 f. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1999.

FONSECA, M. R. F. S. T. Prática e teoria na (trans)formação de professores de LE. In ALMEIDA FILHO, José Carlos P. de (org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, p. 83-92. 1999.

FURTOSA, V. A. B. **Português para falantes de outras línguas**: aspectos da formação do professor. Dissertação (Mestrado). 138 f. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2001.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Ed. Atlas. 1989 (2ª ed.).

GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, nº 34, p.21-37. jul./dez.1999.

GUBA, E. G. e LINCOLN, Y. S. **Effective Evaluation**: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. São Francisco/Oxford: Jossey-Bass Publishers. 1991.

KLEIMAN, A. B. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In KLEIMAN, A. B. (org.). **A Formação do Professor** – perspectiva da Lingüística Aplicada. Campinas: Pontes, p. 13-25. 2001.

KUNZENDORFF, J. C. (1989) Considerações quanto ao ensino de português para estrangeiros adultos. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de e LOMBELLO L. C. (orgs.). **O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais.** Campinas: Pontes, p. 19-39. 1989.

LANZONI, H. de P. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês:** Um estudo sobre efeito retroativo. Tese (Doutorado). 247 f. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

LITTLEWOOD, W. The task based approach: some questions and suggestions. **ELT Journal**, v. 58, nº 4, p.319-326. out. 2004.

LUNA, S. V. de. **Planejamento de Pesquisa: uma introdução.** São Paulo: EDUC. 1999.

MEJÍA, M. N. A. A auto-avaliação no projeto de ensino-aprendizagem de português como LE. In ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Português para Estrangeiros: interface com o espanhol.** Campinas: Pontes. p. 91-98. 1995.

MELLO, A. C. M. R. N. **O Exame Celpe-Bras:** um estudo da compreensão em leitura. Dissertação (Mestrado) 132 f. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2003.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada.** Campinas: Mercado de Letras. 1996.

PATROCINIO, E. F. do e BIZON, A. C. C. Revisitando um professor em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada. In ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Português para Estrangeiros: interface com o espanhol.** Campinas: Pontes. p. 23-37. 1995.

PESSOA, A. R. **Efeito retroativo do programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília no ensino de língua inglesa do distrito federal(o)**. Dissertação (Mestrado). 154 f. Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

_____. O efeito retroativo de um exame de seleção no ensino de inglês. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v. 43, nº 2, p. 287-306. jul./dez. 2004.

READ, J e CHAPELLE, C. A. A framework for second language vocabulary assessment. **Language Testing**, v. 18, nº 1, p. 1-32. jan. 2001.

RODRIGUES, M. S. A. Material didático produzido para preparação ao exame Celpe-Bras – justificativa teórica e desenvolvimento do trabalho. Trabalho final entregue como cumprimento das exigências da disciplina LA 503. Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp. Campinas. 2002. *mimeo*.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Português para Estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, p. 77-90. 1995.

_____. Avaliação de rendimento no ensino-aprendizagem de português língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros Atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: SAPEC/Pontes, p. 75-88. 1997.

_____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas**, nº 4, p.115-124. 1998-1999.

_____. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In CUNHA, Maria Jandrya e SANTOS, Percília (orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora UnB, p. 105-112. 1999

_____. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, nº 34, p. 07-20. jul./dez.1999a.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, nº 36, p. 11-22. jul./dez.2000.

_____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês). **Contexturas**, São Paulo, nº 5, p. 97-109. 2001.

_____. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.2, nº 1, p. 61-81. 2002.

_____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, Campinas, nº 43, p. 203-226. 2004.

_____ e RODRIGUES, M. S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame Celpe-Bras: análise do desempenho de candidatos

hispanofalantes. In: SIMÕES, A.; CARVALHO A. M. e WIEDEMANN, L. (orgs.). **Português para Falantes de Espanhol**. Campinas: Editora Pontes, p. 153-174. 2004.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra e SANTOS, Percília (orgs.). **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora UnB. p. 97-104. 1999.

_____. et al. **Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras**. Brasília: MEC. 2003.

SCHOFFEN, J. R. **Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras**. Dissertação (Mestrado). 101 f. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2003.

SIDI, W. **Níveis de Proficiência em Leitura e Escrita de Falantes de Espanhol no Exame Celpe-Bras**. Dissertação (Mestrado). 68 f. Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2002.

SILVA, M. C. da. A interface entre ensino e avaliação da leitura. **ThESpecialist**, v. 23, nº 2, p.179-193. 2002.

SHOHAMY, E. Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. **Modern Language Journal**, v. 76, nº 4, p.513-521.1992.

_____; DONITSA-SCHMIDT, S. E FERMAN, I. Test impact revisited: washback effect over time. **Language Testing**, v. 13, nº 3, p. 298-317. nov. 1996.

SOUZA, L. G. **Ensino na produção escrita em Língua Estrangeira (Inglês) em um curso de línguas: influência da avaliação ou concepção de escrita do professor?** Dissertação (Mestrado). 125 f. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2002.

STERNFELD, L. Materiais didáticos para o ensino de português língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.). **Parâmetros Atuais para o Ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: SAPEC/Pontes, p.49-58. 1997.

STRACÇALANO, M. N. Voltas meta-enunciativas e inscrição do sujeito na escrita em LE. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1997.

THOMPSON, G. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**, v. 50, nº 1, p. 9-15. 1996.

VARELA, S. M. O efeito retroativo do CELPE-Bras no curso de português para estrangeiros de uma universidade brasileira. Dissertação (Mestrado). 134 f. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Brasília, 2002.

VIANA, N. Planejamento de cursos de línguas: pressupostos e percurso. In ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **Parâmetros Atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: SAPEC/Pontes. p. 29-48. 1997.

WALL, D. Introducing new tests into traditional systems: insights from general education and from innovation theory. **Language Testing**, v. 13, nº 3, p. 334-354. nov. 1996.

WATANABE, Y. Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. **Language Testing**, v. 13, nº 3, p. 319-333. nov. 1996.

ANEXO 1

MANUAL DO EXAME CELPE-BRAS²¹

²¹ Esta versão do Manual do exame Celpe-Bras foi retirada do site [<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual2003.pdf>] acesso em 08/02/2006. Foi mantida a numeração original do Manual (e não a seqüência das páginas da dissertação) para facilitar a procura das páginas citadas durante nossa análise.



Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras

O objetivo deste Manual é fornecer informações sobre o exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e apresentar exemplos de exames já realizados para auxiliar o candidato em sua preparação.



Ministério
da Educação



2003

EXPEDIENTE

Presidente da República Federativa do Brasil

Luiz Inácio Lula da Silva

Ministro da Educação

Tarso Genro

Secretário de Educação Superior

Nelson Maculan Filho

Departamento de Política do Ensino Superior

Godofredo de Oliveira Neto

Divisão de Assuntos Internacionais

Graziela Murrieta Costa

Comissão Técnica

Margarete Schlatter

Matilde V. R. Scaramucci

Jerônimo Coura Sobrinho

Iracema Luiza de Souza

Ronaldo Amorim Lima

Simone Paula Kunrath

Texto

Margarete Schlatter

Matilde V. R. Scaramucci

Jerônimo Coura Sobrinho

Nina A. Mabuchi Miyaki

Ronaldo Amorim Lima

Simone Paula Kunrath

Norimar Judice

Regina L. P. Dell'Isola

Criação e Editoração

Formatos design gráfico

Consultoria Editorial e Revisão

Scientific Linguagem

Sonja Cavalcanti

Sarah Pontes

SUMÁRIO

Este manual responde às seguintes perguntas:

1. **O que é o Celpe-Bras?** Pág. 3
2. **Quem pode se candidatar?** Pág. 3
3. **O que é um exame de proficiência?** Pág. 3
4. **Qual é a natureza do exame?** Pág. 4
5. **Quais são os componentes do exame?** Pág. 4
6. **O que são tarefas?** Pág. 5
7. **Como está estruturado o exame?** Pág. 5
8. **Quais são os níveis de proficiência avaliados?** Pág. 6
9. **Como é feita a correção?** Pág. 7
10. **Como se preparar para o exame?** Pág. 8
11. **Quais são as datas de aplicação e de inscrição?** Pág. 8
12. **Onde se inscrever para o exame?** Pág. 8
13. **Como se inscrever para o exame?** Pág. 8
14. **O que é exigido no dia do exame?** Pág. 9
15. **Como se informar sobre o resultado do exame?** Pág. 9
16. **O exame pode ser utilizado para pesquisa?** Pág. 9
17. **Como são as tarefas do exame?** Pág. 9

EXEMPLOS DE TAREFAS DO EXAME Pág.10

MÓDULO 1 Pág. 10

MÓDULO 2 Pág. 17

ESPECIFICAÇÕES DO EXAME Pág. 23

Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras Pág. 26

1. O que é o Celpe-Bras?

O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil, aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil. Internacionalmente, é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Algumas entidades de classe exigem o Celpe-Bras para inscrição profissional, a exemplo do Conselho Federal de Medicina (CFM), que exige esse certificado dos médicos estrangeiros para inscrição nos Conselhos Regionais de Medicina (CRM). O Celpe-Bras não é um diploma para interessados em dar aulas de português para falantes de outras línguas. Essa função exige habilidades e competências não avaliadas no exame.

2. Quem pode se candidatar?

Podem candidatar-se ao exame todos os estrangeiros não-lusófonos, maiores de 16 anos, com escolaridade equivalente ao ensino fundamental brasileiro, que queiram comprovar, para fins educacionais, profissionais ou outros, a sua proficiência em português nos níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Podem também candidatar-se ao exame aqueles que, já tendo obtido certificação, queiram alcançar outro nível mais elevado.

3. O que é um exame de proficiência?

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

4. Qual é a natureza do exame?

O exame é de natureza comunicativa. Isso significa que não se busca aferir conhecimentos *a respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade de uso dessa língua*, já que a competência linguística se integra à comunicativa. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações da vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do candidato.

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

No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia e pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo e para atribuir sentidos, considerando a situação da interação oral e/ou escrita.

5. Quais são os componentes do exame?

Diferentemente dos exames de proficiência que testam em separado as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o Celpe-Bras avalia esses elementos de forma integrada, como ocorrem em situações reais de comunicação. Em uma interação face a face estão envolvidos geralmente dois componentes: a produção oral e a compreensão oral. Em outras atividades podem estar envolvidos três componentes, por exemplo, quando falamos ao telefone, ouvimos um recado e o anotamos. No exame, essa integração de componentes é obtida por meio de tarefas.

6. O que são tarefas?

As tarefas que compõem a Parte Coletiva do exame substituem os tradicionais itens ou perguntas e abrangem mais de um componente. Fundamentalmente, a tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. São exemplos de tarefas:

- Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (*ação*) para escrever uma carta (*ação*) para a seção "Cartas do Leitor" dessa revista (*interlocutor*) opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (*propósito*).
- Escrever um *e-mail* (*ação*) para um amigo (*interlocutor*) sugerindo atividades para o fim de semana (*propósito*), com base na leitura da seção de programação de um jornal (*ação*).
- Assistir a uma reportagem sobre estresse no trabalho (*ação*) para selecionar argumentos contra o aumento da carga horária no trabalho (*propósito*), para serem apresentados por escrito (*ação*) em uma reunião com o chefe (*interlocutor*).

Em cada tarefa há sempre um *propósito* claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar, etc.) e um *interlocutor* (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe, etc.), de forma que o candidato possa adequar seu texto à situação de comunicação. Na correção, esses aspectos são importantes para se julgar a adequação da resposta do candidato.

7. Como está estruturado o exame?

O exame está dividido em dois módulos: **Parte Coletiva** e **Parte Individual**. O primeiro integra os componentes de compreensão (oral e escrita) e produção escrita. O segundo integra compreensão (oral e escrita) e produção oral.

8. Quais são os níveis de proficiência avaliados?

Por meio de um único exame, são avaliados, para efeito de certificação, quatro níveis de proficiência: **Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior**. O desempenho do candidato é avaliado de forma global nas tarefas da Parte Coletiva, e a obtenção de um ou outro certificado está condicionada ao equilíbrio entre o desempenho na Parte Coletiva e na Parte Individual. Isto é, mesmo apresentando um desempenho oral avançado na Parte Individual, caso o candidato não alcance um desempenho de nível intermediário (nível mínimo para certificação) na Parte Coletiva, ele não obterá certificação.

A diferença entre os níveis espelha a qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) em três aspectos: *adequação ao contexto* (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), *adequação discursiva* (coesão e coerência) e *adequação lingüística* (adequação e variedade lexical e de estruturas gramaticais).

O **Certificado Intermediário** é conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais freqüentes em situações desconhecidas.

O **Certificado Intermediário Superior** é conferido ao candidato que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos freqüentes do que naquele nível.

O **Certificado Avançado** é conferido ao candidato que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados, em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O candidato que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.

O **Certificado Avançado Superior** é conferido ao candidato que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral são menos freqüentes do que naquele nível.

A exigência de um certificado ou de outro é decisão exclusiva da instituição que pretende usar o exame como instrumento de seleção ou avaliação de seus candidatos e deverá estar condicionada às exigências ou às necessidades de uso da língua-alvo nesses contextos.

9. Como é feita a correção?

A avaliação da Parte Individual é feita durante a interação face a face por dois avaliadores especialmente treinados. Enquanto um interage com o candidato, o outro analisa seu desempenho, utilizando uma grade com critérios previamente determinados (ver pág. 17). As interações são gravadas em áudio para eventual aferição e análise por parte da Comissão Técnica.

A avaliação da Parte Coletiva é feita no Ministério da Educação, em Brasília, por corretores especialmente treinados e supervisionados pela Comissão Técnica, que utilizam uma grade de correção com critérios previamente definidos. Cada questão é avaliada por dois corretores, mantendo-se em sigilo a identidade do candidato.

A avaliação de ambos os módulos envolve a compreensão e a produção de forma integrada. A compreensão é avaliada considerando-se a adequação e a relevância da produção do candidato em resposta ao texto (oral ou escrito). Quando se considera proficiência como uso adequado da linguagem para praticar ações, o essencial para a avaliação da produção textual (oral ou escrita) é o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto. A qualidade com que a ação será desenvolvida, ou seja, a adequação discursiva (que envolve aspectos de coesão e coerência) e a adequação lingüística (adequação lexical e gramatical) servirão de referência para avaliação da proficiência no uso da linguagem nos níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado ou Avançado Superior.

Coesão e coerência são vistas como conceitos relacionados e complementares. A coerência textual é um processo de construção de sentidos que se estabelece na interação texto-usuário. Trata-se da possibilidade de se estabelecer no texto alguma forma de unidade, relação e continuidade de sentidos. Colaboram para a construção da coerência aspectos como: a manutenção de um tópico por meio de retomadas de conceitos e idéias; a progressão do texto, ou seja, a organização da estrutura informacional para guiar o leitor em sua compreensão; a articulação do texto, ou seja, as relações lógicas que se estabelecem entre fatos, ações ou eventos e conceitos no universo textual; a não-contradição, ou seja, a compatibilidade entre idéias e conceitos no mundo textual e o mundo real a que se referem. A coesão textual caracteriza-se pela presença de elementos lingüísticos na estrutura de superfície do texto que sinalizam conexões sintáticas e semânticas entre as sentenças e permitem a integração destas com o todo. Entre os mecanismos de coesão estão, por exemplo, paráfrase, operadores de junção (sinais que explicitam as relações entre eventos no texto), tempo e aspecto verbal e elipse. Inadequações no uso desses elementos de coerência e coesão, seja pela imprecisão ou ambigüidade, causando quebras tanto na continuidade quanto na progressão, podem comprometer a estruturação do texto e assim dificultar sua compreensão.

Em lugar de uma aferição quantitativa de pontos isolados da língua, faz-se uma avaliação qualitativa do desempenho dentro do objetivo da tarefa. Muitas vezes, uma produção textual com pouca ou nenhuma inadequação lingüística não necessariamente demonstra compreensão do propósito da tarefa. Proficiência implica efetivamente agir mediante o uso da linguagem. Nesta perspectiva, ler, por exemplo, significa mais do que compreender as palavras do texto. Uma leitura proficiente e crítica envolve atribuir sentidos autorizados pelo texto, selecionar informações relevantes, relacioná-las e usá-las para propósitos específicos solicitados pela tarefa do exame. Por outro lado, proficiência na escrita significa usar a informação relevante e adequar a linguagem ao propósito da escrita (reclamar, opinar, argumentar, etc.) e ao interlocutor (amigo, chefe, leitores de um jornal, etc.), levando em conta os parâmetros de textualização de diferentes gêneros discursivos (mensagem eletrônica, cartas do leitor, texto publicitário, etc.).

10. Como se preparar para o exame?

Não há uma maneira única ou melhor de se preparar para o exame. O candidato pode preparar-se sozinho lendo jornais e revistas, posicionando-se a respeito dos assuntos encontrados, escrevendo textos, assistindo a filmes e programas de televisão, interagindo com outros falantes de português. Ou, ainda, pode procurar cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados (colegas, amigos, autoridades, diferentes seções de jornais ou revistas, entre outros) e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que poderão auxiliar a compreensão e a produção textual. Uma preparação voltada única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas linguísticas, cuja meta mais importante seja a superação de problemas de interferência linguística, não será suficiente.

Também não é suficiente a preparação do candidato baseada apenas em esforços imediatamente anteriores ao exame. Como o exame avalia conhecimentos práticos da língua, o candidato deve começar sua preparação com antecedência.

Os exemplos de tarefas fornecidos neste Manual deverão ser analisados detalhadamente. É importante entender a natureza e o nível de dificuldade dos textos e das tarefas, assim como a natureza das produções esperadas. Os assuntos dos textos (orais e escritos) variam a cada exame. Os tópicos listados nas especificações das tarefas (página 23) mostram a abrangência do conteúdo do exame.

11. Quais são as datas de aplicação e de inscrição?

O Celpe-Bras é aplicado duas vezes ao ano, nos meses de abril e outubro, e as inscrições ocorrem, respectivamente, em fevereiro/março e em agosto/setembro.

12. Onde se inscrever para o exame?

O candidato deverá se inscrever diretamente pela Internet, pelo site

www.mec.gov.br/sesu/celpe/default.shtm. Em nenhuma hipótese será admitida a inscrição do candidato ao exame Celpe-Bras num posto e a realização das provas em outro (conforme o edital).

13. Como se inscrever para o exame?

O candidato deverá preencher o formulário de inscrição e o questionário, disponíveis no site os quais,

depois de preenchidos, serão remetidos pelo próprio sistema para o banco de dados do MEC, com cópia para a instituição escolhida pelo candidato. Após essa operação, será emitido pelo computador o comprovante da inscrição, que deverá ser entregue na instituição na qual o candidato se inscreveu para o exame, juntamente com cópia legível de sua documentação pessoal (identidade ou passaporte) e o comprovante do recolhimento da taxa, indispensáveis para a validação da inscrição. Ao entregar os documentos, o candidato será informado sobre a data, o local e o horário do exame.

14. O que é exigido no dia do exame?

No dia do exame, o candidato deve apresentar o original do documento de identificação que usou no preenchimento do formulário de inscrição. Não será permitida a entrada de candidatos após o início da Parte Coletiva do exame. No caso de desistência ou não comparecimento do candidato, não haverá reembolso da taxa de inscrição.

Qualquer conduta irregular dos candidatos durante a aplicação do exame será comunicada à Comissão Celpe-Bras pelas instituições credenciadas, podendo implicar sua anulação.

15. Como se informar sobre o resultado do exame?

Os resultados são publicados no Diário Oficial da União (DOU) e no *site* www.mec.gov.br/sesu/celpe. Os certificados devem ser retirados pelo candidato na instituição onde realizou o exame.

16. O exame pode ser utilizado para pesquisa?

O MEC detém os direitos de autoria dos exames. Amostras do desempenho dos candidatos no exame fazem parte de um banco de dados, que poderá ser utilizado para pesquisa mediante autorização do MEC, mantendo-se em sigilo a identidade dos candidatos. As amostras do desempenho dos candidatos e as provas somente podem ser reproduzidas, total ou parcialmente, com autorização escrita do MEC.

17. Como são as tarefas do exame?

MÓDULO 1 - PARTE COLETIVA

2 HORAS

- Duas tarefas que integram compreensão oral e produção escrita
- Duas tarefas que integram leitura e produção escrita

MÓDULO 2 - PARTE INDIVIDUAL

20 MINUTOS

Conversa sobre atividades e interesses do candidato e sobre assuntos de interesse geral, a partir de pequenos textos, fotos, cartuns, etc.

O Módulo 2 é gravado

A seguir, são apresentados exemplos de tarefas da Parte Coletiva e de materiais utilizados na Parte Individual de exames já realizados.

EXEMPLOS DE TAREFAS DO EXAME

MÓDULO 1 – PARTE COLETIVA

A Parte Coletiva consiste em quatro tarefas que avaliam a compreensão e a produção, oral e escrita, de forma integrada. Na Tarefa I, o candidato ouve um trecho de áudio; na Tarefa II, ele assiste a um trecho de vídeo; nas tarefas seguintes, ele lê dois textos. Com base no que ouviu e/ou leu, o candidato produz, para cada uma das tarefas, um texto com determinado propósito dirigido a interlocutores específicos.

EXEMPLOS DE TAREFAS QUE INTEGRAM COMPREENSÃO ORAL E PRODUÇÃO ESCRITA (Tarefa I - áudio e Tarefa II - vídeo)

TAREFA I – O COMPUTADOR NA PRÁTICA CLÍNICA

Você vai ouvir duas vezes, podendo fazer anotações enquanto ouve, um trecho da entrevista com um médico que utiliza computadores em seu consultório.

Imagine que você é um paciente que saiu bem impressionado de um consultório em que o médico usou o computador para elaborar sua ficha clínica e você se convenceu das vantagens desse procedimento. Com base na entrevista gravada, responda à *Pesquisa de Opinião sobre Informatização de Consultórios Médicos*.

Texto base: *texto em áudio, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em entrevista com um médico sobre o uso do computador na prática clínica. O médico menciona as vantagens e os cuidados necessários para que o uso do computador não interfira na relação médico-paciente.*

PESQUISA DE OPINIÃO SOBRE INFORMATIZAÇÃO DE CONSULTÓRIOS MÉDICOS

a) Esta foi a primeira vez que você foi atendido em um consultório informatizado?

() Sim () Não

b) Quais os aspectos positivos do uso do computador em uma consulta médica?

TAREFA I – FESTA DE IEMANJÁ

Você vai ouvir duas vezes um programa de rádio, podendo fazer anotações enquanto ouve.

Imagine que você tenha participado da festa de passagem de ano, tema da reportagem. Com base no que você ouviu, escreva um *e-mail* para um(a) amigo(a) que desconhece as tradições brasileiras:

- descrevendo a festa, incluindo, pelo menos, quatro de suas características;
- explicando o significado atribuído a essa comemoração pelos entendidos; e
- dizendo como você se sentiu ao participar da festa.

Texto base: *texto em áudio, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em uma reportagem ao vivo sobre a Festa de Iemanjá no Rio de Janeiro. O repórter descreve as características da festa, entre as quais: os participantes usam roupas brancas, cantam, batem palmas, jogam suas oferendas no mar; há queima de fogos; as famílias brindam com champanhe a chegada do ano novo. O repórter também explica o significado atribuído à festa: o costume de passar o **réveillon** na praia tem a função de afastar maus espíritos e aproximar os bons, num ritual de limpeza que chama boa sorte.*

TAREFA II – O SANFONEIRO DO ÔNIBUS

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre o sanfoneiro José, podendo fazer anotações enquanto ouve. Imagine-se como um dos passageiros do ônibus em que ele toca. Escreva uma carta a um amigo brasileiro:

- contando a história do José; e
- relatando como você se sentiu durante o trajeto.

Texto base: *texto em vídeo, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em uma reportagem sobre José, que trocou o emprego de estofador para dedicar-se a tocar sanfona nos ônibus urbanos do Rio de Janeiro, ganhando R\$ 50,00 por dia. O vídeo também mostra a reação dos passageiros e do motorista do ônibus.*

TAREFA II – ANTENA

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre uma antena que vem provocando polêmica no Alto de Pinheiros, em São Paulo. Imagine que você é morador desse bairro e foi escolhido para escrever o texto introdutório que deverá acompanhar o abaixo-assinado a ser encaminhado à Prefeitura Municipal de São Paulo, solicitando a retirada da antena. Você deverá usar como argumentos:

- as reações dos moradores; e
- os vários problemas que a antena pode causar.

Texto base: *texto em vídeo, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em reportagem sobre uma antena que foi construída em zona residencial em São Paulo sem autorização da Prefeitura ou dos moradores. O trecho mostra as reações dos moradores do bairro, que estão indignados e preocupados com os transtornos que a antena pode causar, entre os quais: problemas ecológicos e de saúde; e irradiação constante que, a curto prazo, pode causar perda de orientação espacial nas pessoas e animais e influência no sono profundo das crianças.*

**EXEMPLOS DE TAREFAS QUE INTEGRAM
LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA (Tarefas III e IV)**

TAREFA III – A CONVIVÊNCIA NA REPÚBLICA (TEXTO ESCRITO)

O quadro intitulado "A convivência na república" é parte de um artigo extraído da revista *Veja* de 17 de fevereiro de 1999, intitulado "A vida longe de casa".

1. Apresente soluções para cada um dos problemas do quadro, seguindo o exemplo do primeiro problema (horário).
2. Escreva um texto de até 20 linhas para servir de introdução ao quadro.

A convivência na república

Veja os problemas mais freqüentes em casas de estudantes e saiba evitá-los

	PROBLEMA	SOLUÇÃO
 Horário	Um dos estudantes tem provas no dia seguinte e outro chega em casa com amigos para uma festinha e liga o som no último volume	No início do ano letivo, afixe em local visível um quadro em que todos escrevem a data das provas que vão fazer. Fica então combinado que a véspera vira dia de silêncio
 Comida	O previdente compra pãesinhos e iogurte para o café da manhã e um colega, que chega com fome de madrugada, come tudo	
 Administração da casa	É difícil achar quem queira comprar os produtos de limpeza, pagar as contas do mês e trocar a lâmpada queimada	
 Limpeza	É irritante não ter copo para beber água porque todos estão sujos, ou precisar lavar a panela do macarrão que o outro usou	
 Objetos pessoais	Pegar roupa emprestada sem pedir, usar escova de cabelo, xampu e desodorante do colega	
 Privacidade	Alguns dos moradores podem ficar incomodados com a presença constante de namorados dos colegas. Ou com a presença de pessoas estranhas na casa	
 Dinheiro	Os orçamentos costumam ser enxutos e o atraso no pagamento da parte de um atrapalha a todos	

96 17 de fevereiro, 1999 veja

**TAREFA III – CUIDAR DA CASA AGORA
É TRABALHO DE CONSULTOR**

Imagine que você trabalhe em uma empresa de consultoria doméstica. Com base no que você leu, escreva um texto para ser distribuído em edifícios residenciais. Seu texto deverá:

- divulgar os serviços da empresa;
- salientar as vantagens dos serviços; e
- incentivar os moradores a contratarem a empresa.

Cuidar da casa agora é trabalho de consultor

Empresas arrumam armários, fazem compras, levam os filhos para passear e até pagam contas quando a família está viajando

KATIA DEUTNER - FREE-LANCE PARA A FOLHA

Tudo foi organizado com antecedência. As passagens já foram pagas, os hotéis estão reservados. Mas, às vésperas do embarque, a casa é sacudida por abalos domésticos: a empregada pede demissão e vai embora no mesmo dia; o vizinho de baixo esbraveja que a infiltração no teto dele é provocada por um cano

do seu apartamento, e a cadela dá cria a seis filhotinhos — e todos os seus parentes já deixaram bem claro que não estão dispostos a cuidar de cachorro.

Situações mais ou menos caóticas do que essa são uma das especialidades das consultorias domésticas que socorrem desde os desorganizados até aqueles que se deparam com algum imprevisto. “Uma vez, um cliente nos pediu para buscar sua sogra no aeroporto; ele não podia deixar a empresa, e sua mulher estava em uma reunião escolar”, diz Elizete Paulo, da consultoria Time Savers. Essas empresas funcionam também como uma espécie de governanta terceirizada, ajudando a colocar ordem na casa: arrumam armários, organizam jantares e fes-

tas em apenas 24 horas, fazem malas e treinam empregados.

Segundo as consultorias, é cada vez maior o número de pessoas que, sem tempo para lidar com o cotidiano doméstico, optam por esses serviços. “A casa pode ser um motivo de estresse para os executivos, que não podem desviar a atenção do trabalho para se preocupar com o electricista que não apareceu”, afirma Patrícia Egger, proprietária da Egger e Tranjan, empresa que, além dos serviços domésticos tradicionais, organiza agendas pessoais e sociais e monta bibliotecas e adegas.

Aliás, se a máquina de lavar quebrar e o técnico não aparecer, o problema não é mais do cliente, é da consultoria. “Nunca deixamos um técnico sozinho na casa do cliente. Acompanhamos todo o trabalho e checamos o conserto”, explica Gertrudes Isaac, da Facilar.

Essas empresas também são uma mão na roda para quem não gosta de algumas tarefas domésticas. O advogado Edgard Honório, 39, por exemplo, odeia ir ao supermercado e contratou uma consulto-

ria para fazer suas compras. “É muito bom chegar em casa e a geladeira estar cheia, com os legumes lavados, a salada pronta e a carne temperada”, diz.

“Homem que mora sozinho é como criança, nunca deixa as coisas no lugar. E para fazer compras ele ainda é pior. Eu nunca sabia o que e quanto comprar”, diz o empresário Marcelo Moraes, 40. Ele viaja muito, mas, quando chega em casa, sempre encontra a casa bem arrumada e com comida na geladeira.

No caso das viagens, a consultoria pode entrar em ação já nos preparativos. “Após uma entrevista, organizamos as roupas que podem ser levadas, o cliente escolhe quais quer levar, e nós fazemos a mala”, diz Miriam Herdy, da A&M Organizer. Depois que os moradores viajam, as consultorias podem ser contratadas para regar plantas, cuidar de animais de estimação e dedetizar a casa. E se chegar alguma conta, não há risco de multa por atraso. A empresa paga.

TAREFA IV – SATER DEDILHA VIOLA E ALMA NA REGIÃO

Leia a entrevista "Sater dedilha viola e alma na região" (*Folha de S. Paulo*, 30/03/01) e, com base em seu conteúdo, escreva um texto de apresentação para o novo CD do cantor e compositor, incluindo informações sobre:

- início da carreira e momentos decisivos de sua trajetória profissional;
- influências musicais; e
- características do seu trabalho.

ESPECIAL 8 sexta-feira, 30 de março de 2001

CAMPINAS

FOLHA DE S.PAULO

MÚSICA REGIONAL

Sater dedilha viola e alma na região

CRISTINA CAROLA

DA REDAÇÃO, EM SÃO PAULO

Com 21 anos de carreira, dez discos gravados e sem previsão para um novo lançamento, o violão Almir Sater termina hoje, em Jaguariúna, a curta temporada na região. Ele atendeu a *Folha*, por telefone, em sua casa, em São Paulo.

★

Folha - Você abandonou a faculdade de direito por causa da viola?

Almir Sater - A faculdade foi mais um pretexto para poder ir para o Rio de Janeiro, sair de Campo Grande subsidiado, então, se fosse por música, eu acho que o subsídio ia ser bem menor.

Eu já tocava, inclusive o que me motivou a ir para o Rio é que eu queria conhecer outros músicos. Era um lugar em que eu poderia ter contato com a música mais fácil naquele momento.

Folha - Quem te motivou a tocar?

Sater - Foi quando estava começando a carreira, quem estava chegando pelo Rio, naquela época, era o Fagner, o Geraldo Azevedo, a Elba (Ramalho), o Alceu (Valença), foi aí que eu vi que tinha um espaço para uma música regional, de influência regional.

Folha - Como você veio a São Paulo?

Sater - Eu vim até São Paulo, tinha um primo que morava na cidade, meus amigos que tocavam aqui também, e eu senti que o som ia melhor.

Folha - O que marcou o começo da sua carreira?

Sater - O começo da minha carreira como músico foi em São Paulo, mas o começo dos meus estudos, da minha dedicação, da percepção que eu poderia ser um músico profissional foi no Rio.

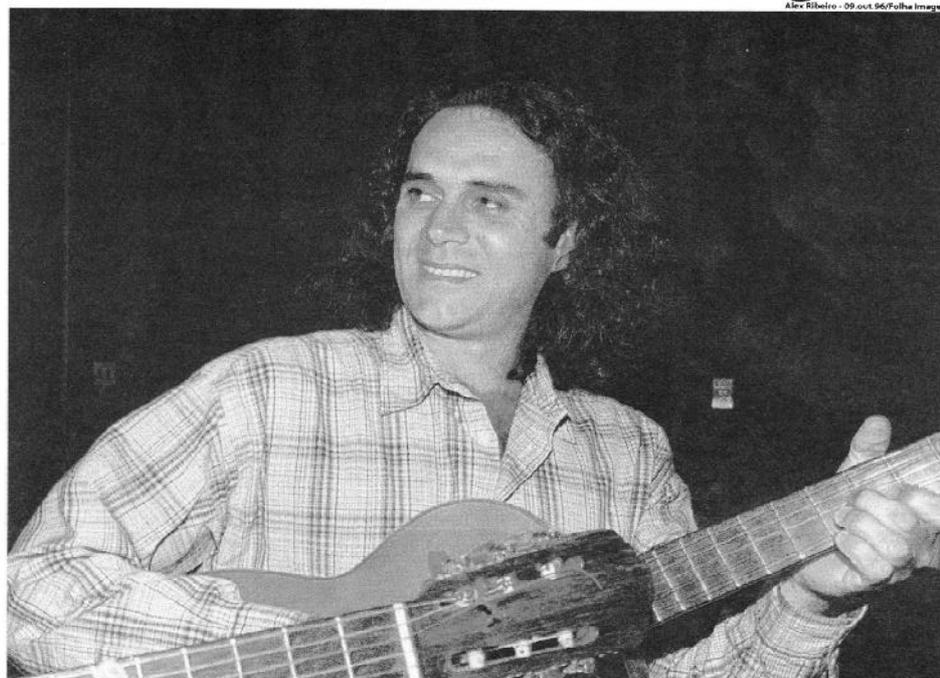
Achava meio utópico obter um espaço dentro da música, tanta gente que eu conhecia, que já tocava há tanto tempo, e conseguir um espaço era difícil.

Folha - Você sempre gostou de música regional?

Sater - Eu sempre gostei do som da viola caipira, das baladas, gostei de muitos tipos de música. Eu sentia que na viola eu conseguia expressar melhor essa vontade do que em um violão clássico.

Folha - Qual a diferença da viola caipira para o violão clássico?

Sater - O violão clássico é um



O cantor e compositor Almir Sater, que completou 21 anos de carreira, encerra turnê em apresentação em Jaguariúna hoje

violão de seis cordas, qualquer um tem em casa. Uma viola caipira tem dez cordas e são muitas aliações e não se toca igual ao violão, é muito diferente.

Violão é um jeito de tocar viola, o fato de você tocar viola não quer dizer que você seja um violão. Viola é alma, é um sentimento.

Folha - Quem são seus violeiros preferidos?

Sater - Eu sempre escutei muito o Ilão Carrero, que é um violeiro que tem um toque popular, da dupla Ilão Carrero e Pardinho, um violeiro com swing fantástico, uma pegada. E um outro violeiro, muito técnico, chamado Renato Andrade. Os dois são mineiros, a escola mineira é muito virtuosa.

Folha - Como será o show em Campinas?

Sater - O show são minhas músicas, é o show que eu venho tocando

por esse Brasil faz tempo, tem uns 20 anos. Vão mudando as músicas, mas o show mesmo são minhas canções. Não posso falar que é um show novo.

Tem músicas que eu vou cantar a vida inteira, que as pessoas me pedem, como "Trem do Pantanal", "Tocando em Frente", "Um Violeiro Toca" e "Chalana".

Folha - Por que você não gravou CDs todos os anos?

Sater - Eu gravo o que eu acho que eu tenho condições de mostrar, para mim não é quantidade. O último trabalho saiu em 97, depois da novela O Rei do Gado, chamado "Caminhos me Levem".

É o último trabalho que eu fiz, com músicas inéditas. Eu tenho material para gravar desde o ano passado, mas como no ano passado eu fiz mais de cem shows, então eu não posso querer tudo ao mesmo tempo.

Fica difícil parar de fazer shows para entrar em estúdio e gravar, eu não tenho essa vontade agora. Como eu não tenho gravadora, não tenho nenhum contrato que me obrigue a gravar um disco.

Folha - Como foi, para a sua carreira, participar da novela Pantanal?

Sater - Para mim foi um divisor de águas. Antes eu tinha um público muito fiel, restrito ao meu trabalho de violão, então o Pantanal me deu isso, foi muito importante. Foi a primeira novela que eu fiz e naquela época ganhei o prêmio ator revelação pela TCA, o resultado foi bom, tanto é que eu fui convidado para ser o protagonista da próxima novela, que era Ana Raio e Zé Trovão.

Foi legal porque divulgou a minha imagem e minha música junto, me permite hoje fazer esses shows pelo Brasil inteiro sem ter

gravadora, sem fazer nada.

Folha - No show, você só toca músicas suas?

Sater - Só minhas ou músicas que eu gravei porque é a hora que eu tenho para mostrar meu trabalho. A música que abre o show é "Um Violeiro Toca" e a música que termina o show não tem.

Folha - Você não pensa em voltar para a TV?

Sater - Eu acho que eu já fiz três trabalhos, três anos de novela, está bom. Pois tudo que eu queria da novela ela me deu, a condição de poder tocar mais, viajar, fazer shows, e está muito bom assim. Novela você ganha patraão.

O quê: Almir Sater e banda

Quando: Hoje, às 21h

Onde: Red Eventos (rodovia SP-340, km 130,5. Tel.: 0/xx/19/3867-5566)

Ingressos: R\$ 25 (setor B), R\$ 40 (setor vip/camarote) e R\$ 30 (setor A)

TAREFA IV – QUEM ROUBOU O MENINO?

Você leu o texto de Carlos Heitor Cony "Quem roubou o Menino?" (*Folha de S. Paulo*, 6/12/01) e o comentário de Margarida Galvão sobre esse texto, publicado no "Painel do Leitor" (*Folha de S. Paulo*, 7/12/01).

Escreva para a seção "Painel do Leitor", apresentando e defendendo uma outra hipótese sobre quem teria roubado o Menino.

CARLOS HEITOR CONY

Quem roubou o Menino?

RIO DE JANEIRO - Amigo meu, colega de seminário, hoje vigário numa paróquia da zona sul, me abraça comovido, quase com vontade de chorar. Penso logo numa notícia triste, um ex-companheiro que tenha morrido. Nada disso.

Como faz todos os anos pelo Natal, ele arma o seu presépio com poucas luzes, mas com belas imagens que o antecessor dele trouxera de Nápoles, cidade onde são montados os presépios mais lindos do mundo.

Na noite de 30 de novembro para 1º de dezembro, que ele passou em claro, armou num canto do único altar de sua igreja o presépio de sempre, Maria e José, a manjedoura, o burrinho e a vaquinha, os carneirinhos, os pastores perplexos e os Reis Magos em seus formidáveis camelos, trazendo incenso, ouro e mirra.

E, evidentemente, em sua cestinha de palha, o Menino envolto em panos, braços abertos como a pedir ou a dar proteção a todos os homens de boa vontade.

Pois, na noite seguinte, a cestinha estava vazia: roubaram o Menino. A

cena descrita por Lucas em seu evangelho ficou desfalcada do principal personagem. Maria, José, vaquinha, burrinho, carneirinhos, pastores e reis ficaram absurdos naquela paisagem recriada com isopor, papelão pintado e relva de plástico.

Só não ficaram ridículos porque, apesar de vazia, a manjedoura era o centro de gravidade da cena. Todos sabiam por que estavam ali, embora o Menino não mais ali estivesse.

Quem teria roubado o Menino? Não seria coisa de beata, dessas beatas de sacristia, que são fofoqueiras, mas respeitam os votos sagrados dos templos. Seria um ladrão vulgar, interessado em revender uma imagem feita em Nápoles, dois séculos atrás, com um bom valor no mercado?

Era essa a hipótese que o meu amigo adotara. Dera queixa na polícia, mas não acreditava na possibilidade de recuperar a sua pequenina imagem. Consolei-o como pude, mas discordei da hipótese do ladrão. Quem roubou o Menino foi alguém que teve a coragem de fazer o que nunca fiz.

Folha de São Paulo, 6/12/01

O Menino

"Não tenho a pretensão de responder a Carlos Heitor Cony, mas acho que o menino vem sendo roubado há muito tempo.

Roubado do berço para morrer de fome e de frio precocemente.

Ou, se sobreviver, para sacrificar a infância ou ser mutilado no campo. Para ser morto por bala perdida na mocidade ou para desperdiçar a juventude, sem estudo e sem futuro, no banditismo, no alcoolismo ou nas drogas. Para ser operário sem direitos e sem emprego, desmoralizado pela incapacidade de manter uma família. Para envelhecer nas ruas, sujo, anônimo e bêbado.

Não é necessário procurar quem o roubou. Fomos nós que o fizemos, com nossa conivência com governos indignos e com nossa inércia egoísta. E só nós podemos fazê-lo voltar ao berço."

Margarida Galvão (São Paulo, SP)

Folha de São Paulo, 7/12/01

MÓDULO 2 – PARTE INDIVIDUAL

A Parte Individual do Celpe-Bras constitui-se de conversa, com duração de 20 minutos, entre candidato e entrevistador, sobre atividades e interesses do candidato, a partir dos tópicos que constam no questionário de inscrição (família, *hobbies*, profissão, entre outros) e sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes, entre outros), com base em fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos, etc., conforme exemplos abaixo.

A Parte Individual é avaliada pelo aplicador e por um observador, por meio de uma grade de avaliação, que inclui os seguintes aspectos:

COMPREENSÃO:

- Compreensão do fluxo natural da conversação.

PRODUÇÃO:

- Recursos interacionais e estratégicos: contribuição para o desenvolvimento da conversa, flexibilidade na mudança de tópico, uso de estratégias comunicativas, adequação ao interlocutor.
- Fluência: manutenção do fluxo da conversa.
- Pronúncia: adequação na pronúncia, ritmo e entonação.
- Gramática: variedade e adequação no uso de estruturas lingüísticas.
- Léxico: extensão e adequação no uso de vocabulário.

As fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos, etc. servem de base para a conversa. O objetivo do Módulo 2 – Parte Individual é avaliar a produção oral. O candidato é solicitado a interagir com o avaliador a partir de perguntas como as que seguem.

CELPE-BRAS/INTERAÇÃO FACE A FACE



COMPORTAMENTO

EDUCAÇÃO

A HORA DE SAIR SOZINHO

Por medo da violência, os pais de classe média buscam e levam os filhos a toda parte. A primeira saída é um acontecimento

RITA MORAES

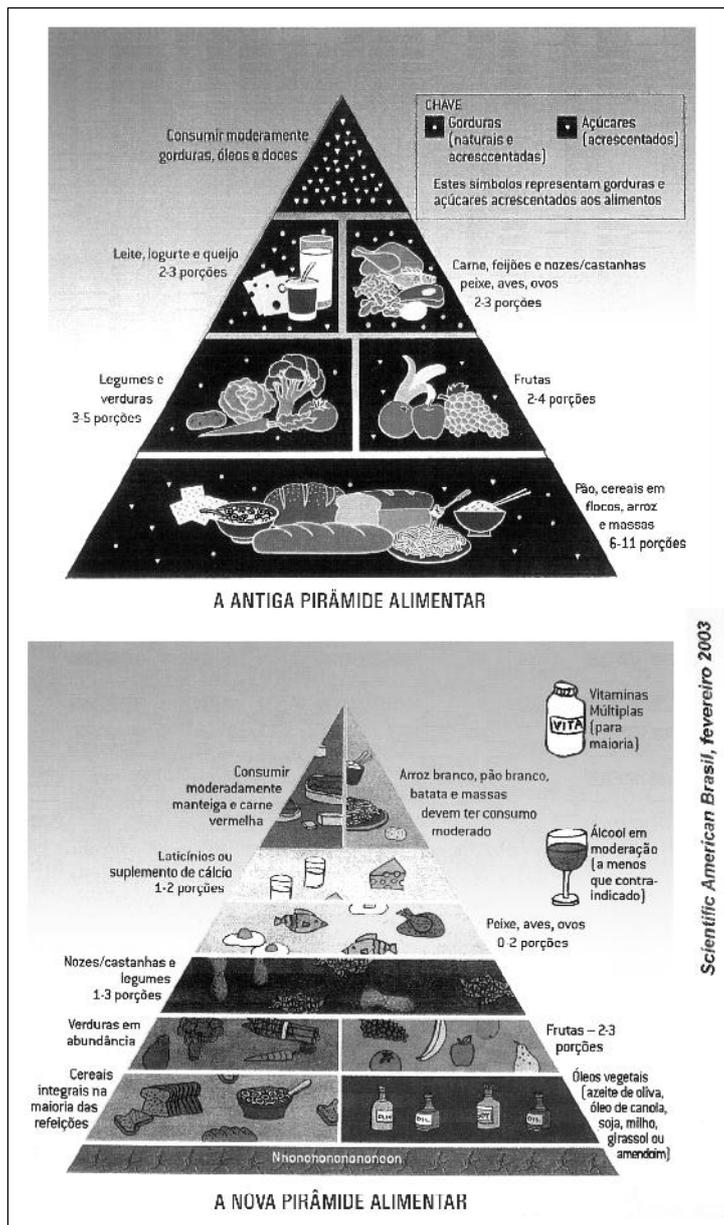
Bruno Galletti Delazari, 11 anos, está em plena campanha. Ele reivindica o direito de ir à escola ou ao supermercado sozinho. A mãe, a veterinária Miriam, quer que o filho conquiste mais independência, mas teme os riscos de andar de ônibus ou a pé numa cidade grande, onde a violência é corriqueira. A dificuldade transformou a primeira saída de ônibus num marco na vida da maioria dos adolescentes de classe média. O acontecimento exige um ritual de iniciação que inclui roteiro detalhado, mapas, treinos e intermináveis recomendações.

ISTOÉ1531-171294

“PEQUENOS DESAFIOS NA INFÂNCIA E NA ADOLESCÊNCIA ENSINAM A LIDAR COM A ADVERSIDADE”
Josefina Faccioli, terapeuta infantil

A HORA DE SAIR SOZINHO

- Quais são os riscos de uma criança ou adolescente ao sair sozinho em uma cidade grande?
- Que recomendações você faria a essa criança ou adolescente se fosse seu filho ou sua filha?
- Deixar os filhos saírem sozinhos também é uma questão difícil na sua cultura? Justifique.
- Você se lembra de quando começou a sair sozinho? Como seus pais agiram diante dos riscos que isso poderia causar?
- Você tem filhos? Como agiu em relação a essa questão com eles? Você agiria diferente hoje? Justifique.
- A situação de sair sozinho muda para meninos e meninas? Justifique.
- Você concorda com o que diz a terapeuta Josefina Faccioli? Justifique.
- A hora de sair sozinho pode mudar se vivemos em uma cidade pequena? Justifique.



PIRÂMIDES ALIMENTARES

- O que você acha desse tipo de estudo? Esses estudos interferem nos hábitos alimentares das pessoas? Como?
- Quais são seus hábitos alimentares?
- Você acha que hoje as pessoas se alimentam melhor que antigamente? O que mudou?
- Na sua opinião, como são formados os hábitos alimentares das crianças? Qual é o papel da família nesse processo?
- O que você acha dos hábitos alimentares dos brasileiros?
- Compare os hábitos alimentares do seu povo com os dos brasileiros.
- O que você considera uma alimentação saudável?

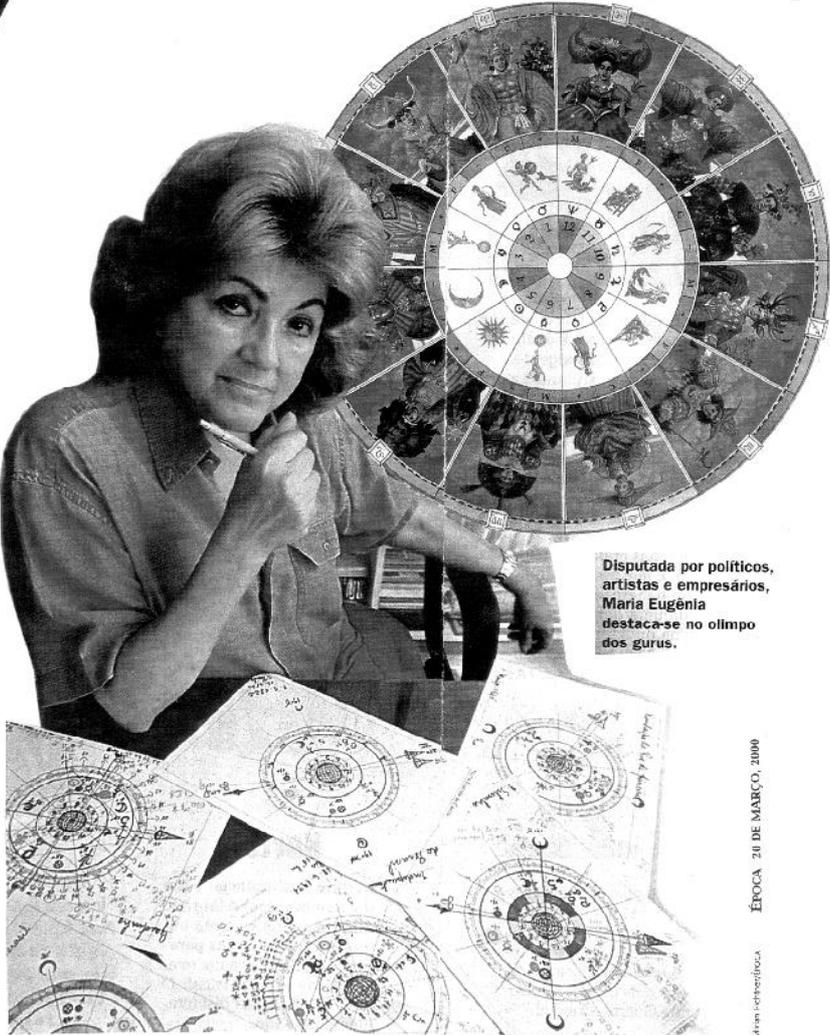


Folha de São Paulo, 24 de março de 2002

O BRASILEIRO E O TRABALHO

- Você trabalha? Em que setor/área? Há uma tendência entre os indivíduos de sua família para seguir o mesmo ramo de profissão? Quais são (seriam) as vantagens disso?
- Quantas horas semanais, em média, você trabalha (você gostaria de trabalhar)? Faz (Faria) horas extras? Por quê?
- Em seu país, qual é a carga horária semanal dos trabalhadores? Isso muda de acordo com a profissão? Você poderia dar algum exemplo?
- Quais profissões têm um tratamento diferenciado por lei (carga horária, adicional por periculosidade, adicional por insalubridade, etc.)?
- Quais são as condições ou regras para se requerer a aposentadoria em seu país? Essas regras são as mesmas para todos os cidadãos, sexos, profissões?
- Você se considera satisfeito e feliz com sua escolha profissional? Se pudesse, você gostaria de mudar de profissão ou de emprego? Por quê?
- Em que setores os estrangeiros trabalham em seu país? Por quê?

NA RODA-GIGANTE DO ZODÍACO



Disputada por políticos, artistas e empresários, Maria Eugênia destaca-se no olimpo dos gurus.

Famosos ou anônimos, milhares de brasileiros recorrem à consultoria astrológica em busca de autoconhecimento, bons negócios e caminhos mais seguros para a felicidade

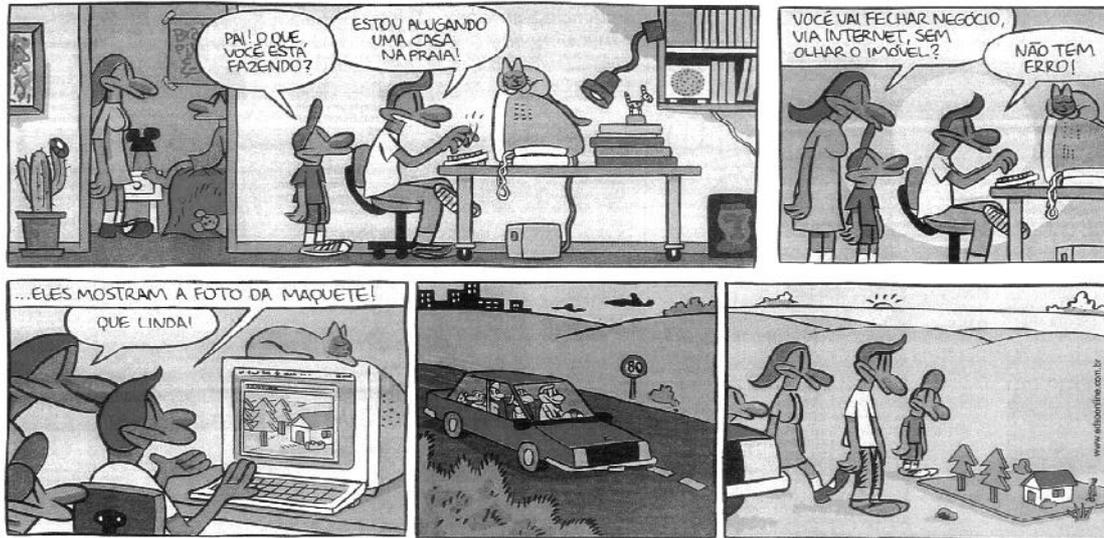
Memorística
ÉPOCA 20 DE MARÇO, 2000

NA RODA-GIGANTE DO ZODÍACO

- Que você sabe sobre astrologia?
- Em que situações as pessoas recorrem à consultoria astrológica? Isso é comum no seu país?
- Você já recorreu ou recorre à consultoria astrológica? Fale a esse respeito.
- A que outras alternativas as pessoas recorrem para buscar autoconhecimento e caminhos mais seguros?
- Você acha importante buscar autoconhecimento? Por quê?
- Que você faz para buscar autoconhecimento? Isso tem ajudado? Como?

QUADRINHOS

Tempos modernos



sequência, 24 de junho de 2002 - Soluções - NUNANESINHO

Pouco confiável

Pesquisadores americanos buscaram informações médicas na internet para avaliar sua acurácia e montaram o seguinte quadro sobre os sites de saúde

- ◆ **55%** oferecem informações incompletas e incorretas
- ◆ **53%** mostram dados contraditórios num mesmo site

Fonte: The Journal of the American Medical Association

Segunda opinião

Mais da metade dos internautas americanos usam a rede para pesquisar sobre saúde. Veja o que eles buscam

- ◆ **47%** disseram que a informação obtida na rede afetou suas decisões sobre ir ou não ao médico, que perguntas fazer e como tratar a doença
- ◆ **83%** afirmaram que usam a internet porque podem obter mais informações sobre saúde nela do que em qualquer outra fonte, incluindo o próprio médico

Fonte: Pew Internet & American Life Project

veja 24 de outubro, 2001

TEMPOS MODERNOS

- Você acha confiável usar a Internet para questões de saúde? E para alugar uma casa?
- Que mudanças a Internet causou na vida das pessoas? E na sua?
- Você usa muito a Internet? Para quê?
- Até que ponto você confia nas informações obtidas na Internet? Que cuidados você toma em relação a isso?
- Você já fez amizades via Internet ou conhece alguém que tenha feito? Conte como foi.
- Que cuidados você acha que a Internet exige do usuário?
- Que outras descobertas ou invenções causaram mudanças importantes na vida das pessoas? Dê exemplos.

ESPECIFICAÇÕES DO EXAME

As tarefas do exame, conforme exemplificadas anteriormente, podem envolver um conjunto variado de operações, propósitos, interlocutores, gêneros do discurso e tópicos.

a) Operações:

- Reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, etc.).
- Localizar e entender informação específica no texto.
- Identificar a idéia principal do texto.
- Fazer distinção entre pontos principais e detalhes de apoio.
- Identificar a finalidade ou o objetivo do texto.
- Relacionar tipografia, *layout*, imagens para compreender o propósito do texto.
- Decidir se o texto é relevante (no todo ou em parte) para as ações a serem desenvolvidas ao completar uma tarefa.
- Reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto.
- Expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista.
- Destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma idéia específica ou subjacente.
- Acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento.
- Decidir se o texto é baseado em fato, opinião, pesquisa, etc.
- Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente.
- Reescrever informação no mesmo estilo ou em estilo diferente.
- Transferir informação de/para diagramas, tabelas, gráficos.
- Reconhecer marcas lingüísticas características de diferentes gêneros do discurso.

b) Propósitos:

- Narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar.

c) Interlocutores:

- Falantes de português em geral, em situações que requerem registro formal e informal.

d) Gêneros do discurso:

- Textos escritos: de periódicos (jornais e revistas) – editorial, notícia, entrevista, reportagem, anúncio classificado, publicidade, cartas de leitores, horóscopo, cartuns, quadrinhos, etc.; de livros – crônica, conto, poema, texto didático, receita, etc.; de panfletos, cartazes, avisos, placas de trânsito; de telegramas, cartas, bilhetes, *e-mails*, cartões-postais; de diários, agendas, notas, listagens, resenhas, relatórios, currículos, biografias; de documentos, formulários, questionários, instruções; de mapas, roteiros, quadro de horários, calendários, programas, cardápios, recibos; de dicionários, catálogos, listas telefônicas, letras de música, legendas de filme, etc.
- Textos orais: entrevistas, depoimentos, noticiários, debates, reportagens, documentários, anúncios de produtos ou endereços úteis, programa musical, programa de auditório ou de variedades, previsão do tempo, receita, palestra, aula, instruções, informes de trânsito e de situação nas estradas, mensagens na secretária eletrônica, conversas ao telefone, filmes, seriados, novelas, peças de teatro, etc.

e) Tópicos:

- Indivíduo: dados pessoais (profissão, características, preferências, etc.); vida familiar e social (relações entre gerações, aspectos relativos à divisão de responsabilidades, ao trabalho doméstico, à amizade, à vizinhança, etc.).
- Habitação (tipo de habitação e de hospedagem, localização, cômodos, móveis, utensílios, eletrodomésticos, ferramentas, serviços domésticos, consertos, compra e aluguel de imóvel, etc.).
- Trabalho e estudo (características, local, instalações, deveres, direitos, horário, salário, relações entre superiores e subordinados, qualificação profissional, mercado de trabalho, entrevistas, reuniões, viagens de negócios, férias e aposentadoria, escola, universidade, bolsa de estudos, exames, estágios, profissões, perspectivas de trabalho, informatização, globalização, etc.).
- Comunicação e transporte (conversa, postura e gestos, Internet, jornal, televisão, rádio, correspondência pessoal e profissional, trânsito, veículos privados e transporte público, compra de passagens, gorjeta, alfândega, bagagem, aluguel de carro, etc.).

- Serviços (banco, correios, telefone público, polícia, hospital, bombeiros, informação turística, etc.).
- Compras (imóveis, carros, alimentos, roupas, calçados, móveis, eletrodomésticos, medicamentos, artigos de papelaria, livros, discos, entradas para espetáculos, presentes, preços, moeda, formas de pagamento, pesos, medidas, embalagens, anúncios publicitários e classificados, compras pela Internet, entregas, etc.).
- Alimentação (compra e preparo de comidas e bebidas, espaços, ocasiões e comportamentos ao se comer e beber, etc.).
- Corpo e saúde (exercícios, higiene, estética, moda, partes do corpo, percepções, doenças, consulta médica e odontológica, exames, plano de saúde, emergência, acidentes, medicamentos, drogas, etc.).
- Lazer, viagens e arte (atividades de lazer, esportes, praia, leitura, música, filmes, artes plásticas, rádio, televisão, estádios, bibliotecas, Internet, teatros, concertos, museus, exposições, etc.).
- Ciência e tecnologia (temas atuais da área biomédica, de comunicações, de transportes, de energia, de alimentos, etc.).
- Clima e ecologia (tipos de clima, fenômenos atmosféricos, previsão do tempo, poluição e preservação da natureza, etc.).

Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras

BRASIL

REGIÃO NORTE

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação
Endereço: Av. General Rodrigo Octavio Jordão Ramos, 3000
Mini – Campus – Bloco X – Coroado
CEP: 69 077-000 – Manaus – AM
Telefone: (92) 647-4121
Fax: (92) 644-5808
E-mail: pro-reitor.proeg@ufam.edu.br

Universidade Federal do Amapá – UNIFAP

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek s/n Km 2 – Zerão (Marco Zero do Equador)
CEP: 68902-280 – Macapá – AP
Telefone: (96) 241-1515 e 241-2034
Fax: (96) 241-3325
E-mail: marthazoni@unifap.br

REGIÃO CENTRO-OESTE

Universidade de Brasília – UnB

Endereço: Prédio Multiuso I, Bloco C, Sala 49
Campus Universitário Darcy Ribeiro – Asa Norte
CEP: 71.910-900 – Brasília – DF
Telefone: (61) 307-2533 Fax: (61) 349-7499
E-mail: cilas7@yahoo.com.br; peppfol@unb.br

REGIÃO NORDESTE

Universidade Federal da Bahia – UFBA

Endereço: Rua Barão de Jeremoabo, 147 – Campus de Ondina
CEP: 40.170.290 – Salvador – BA
Telefone: (71) 331-2169/ 263-6253
Fax: (71) 331-2169
E-mail: ildes@ufba.br; propeep@yahoo.com.br

Universidade Federal da Paraíba – UFPB

Endereço: Conjunto Humanístico – Bloco IV
CEP: 58.059.900 – João Pessoa – PB
Telefone: (83) 216-7203/ 7064
E-mail: pradesh@uol.com.br; dlcv@cchla.ufpb.br

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Endereço: Av. dos Reitores s/n – Campus – Cidade Universitária
CEP: 50.670.901 – Recife – PE
Telefone: (81) 3271-8961 / 3271-8786
Fax: (81) 3271-8961
E-mail: propeufpe@bol.com.br;
claudiademendonca@bol.com.br

REGIÃO SUDESTE

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP

Instituto de Estudos da Linguagem (IEL)
Endereço: Cidade Universitária Zeferino Vaz
Caixa Postal: 6045 – Campinas – SP
Telefone: (19) 3788-1551
Fax: (55) 3289-1533
E-mail: matilde@iel.unicamp.br

Universidade Metodista de São Paulo – UMESP

Endereço: Av. Senador Vergueiro, nº 1301 – Jardim do Mar
CEP: 09750.001 – São Bernardo do Campo – São Paulo – SP
Telefone: (11) 4366-5418/ 5432
Fax: (11) 4123-1447
E-mail: celpebras@metodista.br

Universidade de São Paulo – USP

Endereço: Av. Prof. Luciano Gualberto, 403
CEP: 05508.900 – São Paulo – SP
Telefones: (11) 3818-4851 e 3091-4851
E-mail: clinguas@edu.usp.br

Universidade Federal Fluminense – UFF

Endereço: Rua Miguel Frias nº 9 – 7º Andar – Icaraí
CEP: 24.220-000 – Niterói – RJ
Telefone: (21) 2704-2107
Fax: (21) 2621-2276
E-mail: judice@urbi.com.br; aai@gar.uff.br

Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627 – Pampulha
CEP: 31.270-901 – Belo Horizonte – MG
Telefone: (31) 3499-6001/6002
Fax: (31) 3499-5117
E-mail: isolare@fale.ufmg.br; cenex@letras.ufmg.br

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Av. Jequitibá, 2151 – Faculdade de Letras – Módulo Acadêmico 3
Ilha do Fundão
CEP: 21.941-590 – Rio de Janeiro – RJ
Telefone: (21) 2598-9770
Fax: (21) 2270-4988 e 2270-1696
E-mail: acnobremello@zaz.com.br;
edione@letras.ufrj.br; acnobre@terra.com.br

REGIÃO SUL

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Endereço: Rua Dr. Faivre, 405, sala 400 (CELIN)
CEP: 80.060-150 – Curitiba – PR
Telefone: (41) 360-5101
Fax: (41) 360-5101
E-mail: teremikoto@ufpr.br; celin@ufpr.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Endereço: Av. Bento Gonçalves 9500
CEP: 91540-000 – Porto Alegre – RS
Telefone: (51) 3316-6691/6708
Fax: (51) 3316-7303
E-mail: ileppe@ufrgs.br

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Endereço: Campus Universitário Trindade
Caixa Postal 476
CEP: 88.040.900 – Santa Catarina – SC
Telefone: (48) 331-9288/9703
Fax: (48) 331-9988
E-mail: Susana@cce.ufsc.br; llesec@cce.ufsc.br

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Endereço: Campus Universitário – Camobi
Curso de Letras
Departamento de Letras Estrangeiras Modernas –
Bloco A – sala nº 3219
Prédio 16 – Centro de Educação
CEP: 97.105-900 – Santa Maria – RS
Telefone: (55) 220-8477
Fax: (55) 220-8480
E-mail: amarilza@cal.ufsm.br

Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUÍ

Endereço: Rua do Comércio nº 3000 – Bairro Universitário
CEP: 98.700-000 – Ijuí – RS
Telefone: (55) 3332-7782
Fax: (55) 3332-9100
E-mail: luciar@unijui.tche.br

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

Endereço: Av. Sete de Setembro, 1558 – 3ª Andar – Erechim – RS
CEP: 99.700-000 – Cx Postal 290
Telefone/Fax: (54) 522-1255
E-mail: extensao@uri.reitoria.br;
propepg@uri.reitoria.br; uri@urisantiago.br

■
Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras

■
EXTERIOR

■
ALEMANHA

Instituto Cultural Brasil - Alemanha – ICBRA

Brasilianisches Kulturinstitut
Endereço: Schlegelstr 26/27 –10115 Berlim
Telefone: (49-30) 313-1500
Fax: (49-30) 313-1550
E-mail: icbra@icbra-berlin.de

COLÔMBIA

Instituto Cultural Brasil - Colômbia – IBRACO

Endereço: Calle 93, nº 13 A 75
Bogotá – Colômbia
Telefone: (571) 617-0625/ 617-0645/ 617-0674
Fax: (571) 236-3648
E-mail: ibraco@cable.net.co

ARGENTINA

Fundação Centro de Estudos Brasileiros – FUNCEB – Buenos Aires

Endereço: Rua Esmeralda, 969
1007 – Buenos Aires – Argentina
Telefone: (5411) 4313-6448/6449/5222
Fax: (5411) 4313-9476
E-mail: funceb@funceb.org.ar

COSTA RICA

Fundação Centro de Estudos Brasileiros – FUNCEB – São José

Endereço: Del Hospital de Niños, 100 – Oeste, 75 Sur
São José – Costa Rica
Telefone: (506) 222-5753
Fax: (506) 222-9160
E-mail: brasil500anos@hotmail.com;
duceblank@hotmail.com

Universidad Nacional Del Litoral

Endereço: Boulevard Pellegrini, 2750
S3000ADQ – Santa Fé – Argentina
Telefone: (54342) 457-1127
Fax: (54342) 457-1121 e 1248
E-mail: cienciaytecnica@unl.edu.ar

EL SALVADOR

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – San Salvador

Endereço: Boulevard del Hipodromo nº 132 –
Colonia San Benito
San Salvador – El Salvador
Telefone: (503) 223-4085
E-mail: centrodeestudiosb@yahoo.es

BOLÍVIA

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – La Paz

Endereço: Avenida Arce, 2808. La Paz – Bolívia
Telefone: (591) 2243-1131
Fax: (591) 2212-6142
E-mail: cebraslp@caoba.entelnet.bo

EQUADOR

Instituto Brasileiro Equatoriano de Cultura – IBEQ

Endereço: Paul Rivet N 31-11 y Whympner
Quito – Equador
Telefone: (5932) 2556-883/2520-641/2501-860
Fax: (5932) 2520-641
E-mail: ibec-ecu@uio.satnet.net;
ksalvado@uio.satnet.net

CHILE

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Santiago

Endereço: Avenida Libertador Bernardo O'Higgins,
nº 1650. Santiago – Chile
Telefone: (562) 672-0097/698-2486 Ramal 224
Fax: (562) 672-4140
E-mail: ceb@brasembsantiago.cl;
elisa@brasembsantiago.cl

Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras

EXTERIOR (Continuação)

ESPANHA

Centro de Estudos Brasileiros – Barcelona

Endereço: Paseo de Gracia, 41 – 3º

08007 – Barcelona – Espanha

Telefone: (0034) 93215-6486

Fax: (0034) 93215-8353

E-mail: cebbcn@infonegocio.com

**Centro de Estudos Brasileiros –
Universidade de Salamanca**

Endereço: Colegio Arzobispo Fonseca

Calle Fonseca, nº 4

37002 – Salamanca – Espanha

Telefone: (0034) 923 29 48 25

Fax: (0034) 923 29 45 87

E-mail: mansant@yahoo.com; ceb@usal.es;

Manuel@usal.es

FRANÇA

Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris III

Etudes Portugaises et Brésiliennes

Professeur Jacqueline Penjon

Endereço: 17, rue de la Sorbonne

75230 - Paris - CEDEX 05 - França

Telefone: +33-1-4046-2917

Fax: +33-1-4324-7471

E-mail: Jacqueline.Penjon@univ-paris3.fr

GUIANA

**Centro de Estudos Brasileiros –
CEB – Georgetown**

Endereço: 309 Church Street P.O. Box 10489

Georgetown

Georgetown – Guyana

Telefone: (592) 226-8054, 226-2573

Fax: (592) 226-9063

E-mail: cebgtown@networksgy.com

ITÁLIA

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Roma

Endereço: Piazza Navona, 18

00186 – Roma – Itália

Telefone: 0039-0668398284

Fax: 0039-066867858

E-mail: centrostudi@ambrasil.it

JAPÃO

Universidade de Estudos Estrangeiros de Quioto

Endereço: Kasame-cho 6, Saiin, Ukyo

615 8858 – Kyoto – Japão

Telefone: 0**81-75-322-6173

Fax: 0**81-75-322-6245

E-mail: i_sumida@kufs.ac.jp

MÉXICO

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – México

Endereço: Paseo de la Reforma, 455

Colonia Cuauhtémoc

06500 – México – D.F. México

Telefone: (525) 55553-3183

Fax: (525) 55553-3925

E-mail: Simone@cebmxico.org;

mmsaade@avantel.net

NAMÍBIA

Embaixada do Brasil em Windhoek/Namíbia

Endereço: P.O. Box 24166 – Windhoek

9000 – Namíbia

Telefone: (264) 61 237-368 e 237-369

Fax: (264) 61 233-389

E-mail: brasemb@mweb.com.na;

marta@iafrica.com.na

■
Instituições credenciadas para aplicar o exame Celpe-Bras

■
EXTERIOR (Continuação)

■
NICARÁGUA

Centro de Estudos Brasileiros –

CEB – Manágua

Endereço Completo: Km 73/4 de La Carretera
Internamericana Sur

Quinta de Los Pinos – Apartado Postal 264

Manágua – Nicarágua

Telefone: (505) 265-3604/265-1729/ 265-1681

Fax: (505)265-2206

E-mail: cebnic@hotmail.com;

julianaportomg@hotmail.com

PANAMÁ

Embaixada do Brasil em Panamá

Endereço: Calle Elvira Mendez, Edifício El Dorado
Apartado Postal 4287 – Zona 5

Panamá – República do Panamá

Telefone: (507) 263-5322

Fax: (507) 269-6316

E-mail: embrasil@cwpanama.net;

csagel@embrasil.org.pa

PARAGUAI

Centro de Estudos Brasileiros –

CEB – Assunção

Endereço: Rua 25 de Mayo, 1875 – esq. Gen.
Aquino

Casilla de Correo, 197 – Assunção – Paraguay

Telefone/Fax: (595) 21-200-374 / 200-490

E-mail: ceb_paraguay@yahoo.es

PERU

Centro de Estudos Brasileiros – CEB – Lima

Endereço: Av. Grau, 270 – Miraflores – Lima – 18
– Peru

Telefone: (511) 446-9801

Fax: (511) 241-0654

E-mail: ceblima@mixmail.com;

cebrasil@terra.com.pe

SUIÇA

Instituto Cultural Brasileiro

Endereço: Bleicherweg, 54

8002 – Zurich – Suíça

Telefone: 00 41 1 281-0333

Fax: 00 41 1 281-0334

E-mail: i.c.brasileiro@bluewin.ch

SURINAME

Centro de Estudos Brasileiros –

CEB – Paramaribo

Endereço: Swalmbergstraat, 7

Paramaribo – Suriname

Telefone/ Fax: (597) 420-366/420-367/420-774

E-mail: darr@sr.net; brasemb-ceb@sr.net

URUGUAI

Instituto Cultural Uruguaio- Brasileiro – ICUB

Endereço: Av. 18 de Julio, nº 994/6ª piso

11.100 – Montevideo – Uruguai

Telefone: (598) 2901-1818

Fax: (598) 2901-1818

E-mail: icubuy@adinet.com.uy

VENEZUELA

Instituto Cultural Brasil- Venezuela – ICBV

Endereço Completo: Av: Francisco de Miranda,
Edifício Mene Grande

1ª andar, Escritório 1-4 Los Palos Grandes

Caracas 1060 – Venezuela

Telefone/Fax: (582) 12 286-6296

E-mail: instituto@icbv.org.ve;

brasembcaracas@cantv.net

INFORMAÇÕES

Ministério da Educação – MEC

Secretaria de Educação Superior – SESu

Departamento de Política do Ensino Superior – DePES

Divisão de Assuntos Internacionais – DAI

**Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros –
Celpe- Bras**

Endereço: Esplanada dos Ministérios, Bloco L, Anexo II, Sala 346

CEP: 70.047-903 – Brasília – DF

Arsênio Canísio Becker – Chefe da Divisão

Telefones: (0xx61) 2104 8006; 2104 8983

Fax: (0xx61) 2104 9204

E-mail: arseniobecker@mec.gov.br

Site: www.mec.gov.br/sesu/celpe



MEC

SESu

DePES

DAI

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