

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

MARINA DE PAULO NASCIMENTO

**REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS SOBRE  
A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E A PREPARAÇÃO PARA O CELPE-BRAS**

BELO HORIZONTE - MINAS GERAIS  
2020

**MARINA DE PAULO NASCIMENTO**

**REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS SOBRE  
A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS E A PREPARAÇÃO PARA O CELPE-BRAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientador: Prof. Dr. Christian Jean-Marie Régis Degache

**BELO HORIZONTE - MINAS GERAIS**

N244r Nascimento, Marina de Paulo.  
Representações de hispanofalantes latino-americanos sobre a aprendizagem e a preparação para o CELPE-BRAS [manuscrito] / Marina de Paulo Nascimento. – 2020.  
271 f., enc. : il., tabs., maps.

Orientador: Christian Jean-Marie Régis Degache.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes de espanhol – Teses. 2. Língua portuguesa – Exames, questões,



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS



## FOLHA DE APROVAÇÃO

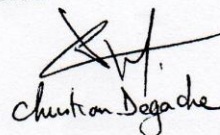
**Representações de hispanofalantes latino-americanos sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras.**

### MARINA DE PAULO NASCIMENTO

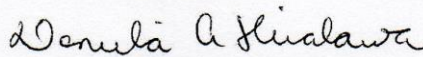
Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGUÍSTICOS, área de concentração LINGUÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 18 de fevereiro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Christian Jean Marie Regis Degache - Orientador  
UFMG

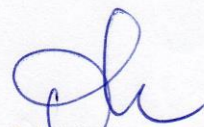


Christian Degache

  
Prof(a). Daniela Akie Hirakawa  
UFMG

  
Prof(a). Marcela Dezotti Candido

Belo Horizonte, 18 de fevereiro de 2020.



Profa. Ana Larissa Adorno Marciotto Oliveira  
Subcoord<sup>a</sup>. Programa de Pós-Graduação  
em Estudos Linguísticos  
FALE/UFMG

*Ao Pedro Henrique, meu maior apoio nesta  
jornada de superações. - Porque na nossa  
família, a gente nunca desiste.*

## AGRADECIMENTOS

À **Deus, Jesus, Nossa Senhora** e à **espiritualidade amiga**, que me conduziram não somente à aprovação no Programa de Mestrado em Ensino e Aprendizagem de Línguas da Universidade Federal de Minas Gerais, mas também me mantiveram firme, mesmo com todos os desafios perpassados, sobretudo no primeiro ano.

Aos meus pais, **Hélio** e **Cirene** por me ensinaram a ter caráter, fé e perseverança. Por me ensinarem o significado de Justiça Social, bem como a nunca perder as oportunidades que, todos os dias, temos de fazer o bem.

Ao meu pré-marido, **Pedro Henrique**, porque, sem dúvidas, foi a pessoa que mais esteve ao meu lado durante os momentos mais agradáveis e difíceis desta jornada e, sem a qual, a conclusão desta etapa não seria possível.

Ao **professor Christian**, por ser o melhor orientador do universo, aquele que quero ser quando crescer. Um exemplo de profissionalismo e uma das pessoas mais incríveis que conheci na minha carreira acadêmica. E, claro, porque quem, como eu, tem um orientador que não é coxinha e, ainda por cima, assiste ao Meteoro Brasil, é privilegiado, sim!

À **Fecove**, pela fraternidade das quartas-feiras e pelo tratamento espiritual que me ajudou a voltar a dormir quando isso parecia impossível.

À **Simôni Arcanjo**, porque sem você, eu não conseguiria.

À **Tata**, por todos os conselhos.

Ao **Luiz e ao Rafa**, por serem tão essenciais nesta etapa e em muitas outras.

Ao **Richardson**, pelo incentivo contínuo e por ter me emprestado o dinheiro para poder fazer a seleção do mestrado.

Ao **Alexandre**, por ser inspiração e suporte.

À **Key**, minha prima favorita, por ser a melhor designer de esquemas do universo, mas também pela infinita “primicidade” que temos desde sempre, com altos e baixos, mas, sobretudo, muito amor.

À **Dry**, pela amizade e apoio diários.

À **Ana Paula Andrade**, por ser minha mana de orientação e estar sempre “lá” por mim.

À **Érica Sasur**, por ser minha mana de orientação e estar sempre “lá” por mim.

Ao **Ângelo**, por ser meu best do mestrado, por me ouvir, aconselhar e apoiar.

À **Casa das Minas**, por terem vivenciado essa luta e celebrado essa vitória comigo.

À **Natália Giarola**, por todo o suporte.

À **Denise** pelo auxílio cuidadoso e altruísta.

À **Rafa Paiva**, por tantos esclarecimentos antes, durante e depois do mestrado.

À **dona Glória**, por todo o carinho comigo, desde sempre.

À **dona Ângela**, por toda a simpatia diária.

À **Deusa**, pela companhia, pelas conversas e, claro, pelos melhores bolos do mundo!

Ao pessoal do **PLI**, por toda a vivência conjunta, parte essencial do caminho que me trouxe até aqui.

Aos meus **amigos de Coimbra**, por terem sido, muitas vezes, meus primeiros estudantes de português.

À **professora Daniela**, por me ensinar muito com a sua prática, sendo uma das melhores professoras cujas aulas já participei e, além disso, pelo auxílio nesta etapa importante.

À **Marcela**, por ter sido uma das primeiras pessoas a me estender a mão quando eu cheguei à Belo Horizonte e, ademais, durante por me apoiar neste momento.

À **Liliane**, pela fraternidade e gentileza em me auxiliar neste momento.

À **Frida, Pepe e Che**, pessoas sem as quais esse trabalho não seria possível.

"O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

*“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”*

**Paulo Freire**



WWW.ULTRACOLORINGPAGES.COM

Eu sou apenas um rapaz latino-americano

Sem dinheiro no banco

Sem parentes importantes

E vindo do interior [...]

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro

Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

Tenho sangrado demais, tenho chorado pra cachorro

Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro

**Belchior – Sujeito Latino-americano / Sujeito de Sorte**

Eu sou apenas um rapaz latino-americano

Apoiado por mais de 50 mil manos

Efeito colateral que o seu sistema fez

**Racionais MC”S Capítulo 4, Versículo 3**



## RESUMO

NASCIMENTO, Marina de Paulo, M.Sc., Universidade Federal de Minas Gerais, fevereiro de 2020. **Representações de hispanofalantes latino-americanos sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras.** Orientador: Christian Jean-Marie Régis Degache.

A presente investigação integra o contexto das pesquisas acerca do ensino-aprendizagem de Português como Língua Adicional para-por hispanofalantes e focaliza as representações de três sujeitos hispanófonos e latino-americanos sobre os processos de aprendizado da Língua Portuguesa do Brasil e da preparação para a avaliação de proficiência nesse idioma. A motivação desse estudo parte da necessidade de conhecermos os modos como pessoas com essas características representam os processos de aprendizado do português brasileiro e da preparação para o Celpe-Bras, haja vista a proximidade linguística entre o espanhol e o português, bem como as nuances responsáveis pelo deslocamento de inúmeros indivíduos em direção aos países e exames referenciados. Nessa perspectiva, dentre os pressupostos teóricos norteadores desse trabalho estão os estudos das *Representações* (DURKHEIM, 1974; LEFEBVRE, 1983; MOSCOVICI, 2000; CHARTIER 2002) e *Estratégias de Aprendizagem* (RUBIN, 1975; OXFORD, 1990; 2017), da *Intercompreensão* (DEGACHE E GARBARINO, 2017; DE PAULO, 2017; ERAZO 2016) e do *Ensino-aprendizagem de PLA para-por falantes de espanhol* (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017). A hipótese investigativa da atual pesquisa é que as representações dinamizadas acerca da aprendizagem e da preparação em estudo também estejam relacionadas às motivações (GARDNER, 1985) socioeconômicas dos indivíduos abordados. Nesse sentido, nosso objetivo principal é evidenciar as representações de hispanofalantes latino-americanos em relação à aprendizagem do português brasileiro e da preparação para a avaliação apontada. Para alcançar as metas propostas, desenvolvemos um Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras anterior e posteriormente ao qual, de modo individual, os envolvidos participaram de uma (1) Entrevista Semiestruturada acerca dos seus processos de aprendizagem de PLA e de preparação para o Celpe-Bras. Além disso, durante as entrevistas e as aulas preparatórias foram elaboradas (2) Notas de campo acerca dessas mesmas questões. Os registros gerados a partir desses instrumentos foram organizados tendo em vista uma análise qualitativa (Richards, 2003), baseada na construção de categorias e subcategorias dos subsídios de acordo com as semelhanças entre seus sentidos (Flick, 2018). De tal modo, por um lado, esses registros demonstram uma representação por parte dos sujeitos envolvidos de que a Aprendizagem de Português demanda esforço, bem como contato com falantes nativos do português. Por outro, que a Preparação para o Celpe-Bras se apresenta na condição de imprescindível ao alcance de uma certificação nessa avaliação de proficiência, tal qual dependente da parceria, sobretudo com falantes cujo português brasileiro seja a língua materna.

**Palavras-chave:** Português como Língua Adicional; Representações; Hispanofalantes; Celpe-Bras; Preparação.

## RESUMEN

NASCIMENTO, Marina de Paulo, M.Sc., Universidade Federal de Minas Gerais, Febrero de 2020. **Representaciones de hispanohablantes sobre el aprendizaje del portugués y la preparación para el Celpe-Bras.** Asesor: Christian Jean-Marie Régis Degache.

La presente investigación integra el contexto de la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje del portugués como lengua adicional para hispanohablantes y se centra en las representaciones de tres sujetos hispanos y latinoamericanos sobre los procesos de aprendizaje de la lengua portuguesa de Brasil y la preparación para la evaluación dominio de ese idioma. La motivación para este estudio se basa en la necesidad de conocer las formas en que las personas con estas características representan los procesos de aprender portugués brasileño y prepararse para el Celpe-Bras, dada la proximidad lingüística entre español y portugués, así como los matices responsables por el desplazamiento de innumerables individuos hacia el país y el examen de referencia. En esta perspectiva, entre los supuestos teóricos que guían este trabajo se encuentran los estudios de representaciones (DURKHEIM, 1974; LEFEBVRE, 1983; MOSCOVICI, 2000; CHARTIER 2002) y Estrategias de aprendizaje (RUBIN, 1975; OXFORD, 1990; 2017), de Intercomprensión (DEGACHE E GARBARINO, 2017; DE PAULO, 2017; ERAZO 2016) y PLA enseñanza-aprendizaje para hispanohablantes (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017) . La hipótesis de investigación del constructo actual es que las representaciones dinámicas sobre el aprendizaje y la preparación en estudio también están relacionadas con las motivaciones socioeconómicas (GARDNER, 1985) de los individuos abordados. En este sentido, el objetivo principal de esta investigación es resaltar las representaciones de hispanohablantes latinoamericanos en términos de aprender portugués brasileño y prepararse para la evaluación indicada. Para lograr los objetivos propuestos, desarrollamos un curso preparatorio para el examen Celpe-Bras antes y después del cual, individualmente, los involucrados participaron en una (1) entrevista semiestructurada sobre sus procesos de aprendizaje de PLA y preparación para el Celpe -Bras. Además, durante las entrevistas y las clases preparatorias, (2) se prepararon notas de campo sobre estos mismos temas. Los registros generados a partir de estos instrumentos se organizaron con vistas a un análisis cualitativo (Richards, 2003) basado en la construcción de categorías y subcategorías de subsidios de acuerdo con las similitudes entre sus significados (Flick, 2018). De tal manera, por un lado, estos registros demuestran una representación por parte de los sujetos involucrados de que aprender portugués requiere esfuerzo, así como el contacto con hablantes nativos de portugués. Por otro lado, esa Preparación para Celpe-Bras se presenta como esencial para el logro de una certificación en esta evaluación de competencia, como dependiente de la asociación, especialmente con hablantes cuyo portugués de Brasil es su lengua materna.

**Palabras clave:** Portugués como idioma adicional; Representaciones; Hispanohablantes; Celpe-Bras; Preparación

## RÉSUMÉ

NASCIMENTO, Marina de Paulo, M.Sc., Universidade Federal de Minas Gerais, Février 2020.  
**Représentations de locuteurs hispanophones sur l'apprentissage du portugais et la préparation de Celpe-Bras.** Conseiller: Christian Jean-Marie Régis Degache.

La présente recherche intègre le contexte de l'enquête sur l'enseignement-apprentissage du portugais comme langue étrangère pour-par les hispanophones et se concentre sur les représentations de trois sujets hispaniques et latino-américains sur les processus d'apprentissage de la langue portugaise du Brésil et la préparation de l'évaluation des compétences dans cette langue. Cette étude est motivée par la nécessité de savoir comment les personnes avec ces caractéristiques se représentent les processus d'apprentissage du portugais brésilien et la préparation du Celpe-Bras, compte tenu de la proximité linguistique entre l'espagnol et le portugais, ainsi que des multiples variations qui suscitent le déplacement d'innombrables personnes en direction du pays et leur intérêt pour le certificat en question. Dans cette perspective, parmi les soutiens théoriques qui guident ce travail figurent les études des *Représentations* (DURKHEIM, 1974; LEFEBVRE, 1983; MOSCOVICI, 2000; CHARTIER 2002) et *Les Stratégies D'apprentissage* (RUBIN, 1975; OXFORD, 1990; 2017), de *L'Intercompréhension* (DEGACHE E GARBARINO, 2017; DE PAULO, 2017; ERAZO 2016) et *PLA Enseignement-Apprentissage à Hispanophones* (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017). Les hypothèses de recherche de la construction actuelle sont que les représentations dynamiques de l'apprentissage et de la préparation en atelier sont également liées aux motivations socio-économiques (GARDNER, 1985) des individus approchés. En ce sens, l'objectif principal de cette enquête est de mettre en évidence les représentations des hispanophones en Amérique latine afin d'apprendre le portugais brésilien et de préparer l'évaluation indiquée. Pour atteindre les objectifs proposés, nous avons développé un cours préparatoire à l'examen Celpe-Bras avant et après chacun, individuellement impliqué dans un (1) entretien semi-structuré sur leurs processus d'apprentissage PLA et préparation à Celpe-Brasil. De plus, lors des entretiens et des cours préparatoires, (2) des notes de terrain ont été préparées sur ces mêmes thèmes. Les enregistrements générés par ces instruments ont été organisés en vue d'une analyse qualitative (Richards, 2003) basée sur la construction de catégories et sous-catégories de subventions en fonction des similitudes entre leurs significations (Flick, 2018). D'une telle manière, d'une part, ces enregistrements démontrent une représentation de la part des sujets impliqués que l'apprentissage du portugais nécessite des efforts, ainsi que des contacts avec des locuteurs natifs portugais. En revanche, cette Préparation au Celpe-Bras se présente comme essentielle à l'obtention d'une certification dans cette évaluation de compétence, comme dépendant du partenariat, notamment avec des locuteurs dont le portugais brésilien est leur langue maternelle.

**Mots-clés:** Portugais comme langue étrangère; Représentations; Hispanophones; Celpe-Bras; Préparation.

## ABSTRACT

NASCIMENTO, Marina de Paulo, M.Sc., Universidade Federal de Minas Gerais February, 2020. **Representações de hispanofalantes latino-americanos sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras.** Adviser: Christian Jean-Marie Régis Degache.

This investigation integrates the researches context of Portuguese as an Additional Language for Spanish speakers and focuses on the representations of three Spanish speakers and Latin American people on the processes of learning the Brazilian Portuguese Language and the preparation process for proficiency assessment in this idiom. The motivation for this study is based on the need to get know the ways in which people with these characteristics represent the processes of learning Brazilian Portuguese and preparing for Celpe-Bras, given the linguistic proximity between Spanish and Portuguese, as well as the responsible nuances by the displacement of countless individuals towards the country and referenced exam. In this perspective, among the theoretical assumptions guiding this work are the studies of Representations (DURKHEIM, 1974; LEFEBVRE, 1983; MOSCOVICI, 2000; CHARTIER 2002) and Learning Strategies (RUBIN, 1975; OXFORD, 1990; 2017), of Intercomprehension (DEGACHE E GARBARINO, 2017; DE PAULO, 2017; ERAZO 2016) and Portuguese As an Additional Language Teaching-Learning for Spanish speakers (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017). The investigative hypothesis of the current construct is that the dynamic representations about learning and preparation under study are also related to the socioeconomic motivations (GARDNER, 1985) of the individuals addressed. Considering so, the main objective of this research is to highlight the representations of three Latin American Spanish speakers in terms of learning Brazilian Portuguese and preparing for the assessment indicated. To achieve the proposed goals, we developed a Preparatory Course for the Celpe-Bras Examination before and after which, individually, those involved participated of a 1) Semi-structured interview about their PLA learning processes and preparation for Celpe -Bras. During the interviews and preparatory classes, (2) Field notes on these same issues were elaborated. The records generated from these instruments were organized with a view to a qualitative analysis (Richards, 2003) based on the construction of categories and subcategories of subsidies according to the similarities between their meanings (Flick, 2018). In such a way, on the one hand, these records demonstrate a representation on the part of the subjects involved in Learning Portuguese effort, as well as contact with native Portuguese speakers. On the other hand, that Preparation for Celpe-Bras presents itself as an indispensable condition to achieve certification in this proficiency assessment, as dependent on the partnership, especially with Brazilian Portuguese speakers as their mother tongue.

**Keywords:** Portuguese as an Additional Language; Representations; Spanish speakers; Celpe-Bras, Preparation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 2.1 – Resumo do conceito Identidades à luz dos sujeitos deste estudo.....	39
Figura 2.2 – Proximidade e distância entre as línguas – adaptada pela autora a partir do sítio Portal Oficial das Línguas Próximas .....	46
Figura 2.3 – Exemplo de semelhanças linguísticas facilitadoras á intercompreensão .....	50
Figura 2.4 – Esquema do funcionamento das Representações Sociais .....	65
Figura 3.1 – Exemplo de enunciado à tarefa da Situação Escrita do Exame Celpe- Bras .....	84
Figura 3.2 – Exemplo Elemento provocador utilizado da Situação Oral utilizado durante o Curso Preparatório para o Celpe-Bras .....	86
Figura 4.1 – Aprender português demanda esforço.....	112
Figura 4.2 – A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos .....	123
Figura 4.3 – É importante se preparar para o Celpe-Bras .....	140
.Figura 4.4 – É importante com auxiliares à preparação ao Celpe-Bras .....	155
.Figura 4.5 – Relação entre as quatro representações evidenciadas .....	161
Figura 4.6 – Esquema Representações e Variáveis .....	174

## LISTA DE TABELAS

Tabela 2.1 – Países e respectiva quantidade de postos aplicadores do Celpe-Bras na América Latina .....	43
Tabela 2.2 – Tempo destinado às Tarefas Escritas do Celpe-Bras.....	57
Tabela 2.3 – Tempo destinado às Tarefas Escritas do Celpe-Bras.....	59
Quadro 3.1 – Características da Abordagem Qualitativa .....	74
Quadro 3.2 – Parcerias Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais.....	76
Quadro 3.3 – Ementa, Eixos Temáticos e Conteúdos da disciplina de Intermediário 2019/2 .	78
Quadro 3.4 – Datas das aulas do Curso Preparatório para o Celpe-Bras .....	80
Quadro 3.5 – Meios de Divulgação do Curso Preparatório para o Celpe-Bras.....	81
Quadro 3.6 – Etapas de preparação do Curso Preparatório para o Celpe-Bras .....	83
Quadro 3.7 – Etapas do trabalho com a situação escrita do Celpe-Bras .....	85
Quadro 3.8 – Etapas do trabalho com a situação oral do Celpe-Bras .....	87
Quadro 3.9 – Aulas e Materiais do Curso Preparatório para o Celpe-Bras.....	87
Quadro 3.10 – Resultados dos Simulados do Preparatório para o Celpe-Bras: .....	89
Quadro 3.11 – Os instrumentos de investigação e seus objetivos específicos .....	95
Quadro 3.12 – Datas das entrevistas 1 e 2 com cada sujeito .....	96
Quadro 3.13 – Datas dos preenchimentos da Folha de Identificação.....	99
Quadro 3.14 – Utilização das notas de campo.....	100
Quadro 3.15 – Etapas do procedimento de análise.....	102
Quadro 3.16 – Categorias e Subcategorias de análise dos registros.....	102
Quadro 4.1 – Resultados Simulação e Aplicação Oficial do Celpe-Bras:.....	170
Quadro 4.2 – Quadro das Estratégias de Aprendizagem em relação às Representações: .....	172
Quadro 5.1 – Categorias e Subcategorias de análise dos registros.....	176

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
CCBS	Centros Culturais Brasileiros.
COEP	Comitê de Ética em Pesquisa.
CSF	Ciências Sem Fronteiras.
EPS	Elementos Provocadores.
FHC	Fernando Henrique Cardoso.
IC	Intercompreensão.
ICB	Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais
IF	Instituto Federal.
IGC	Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais
LULA	Luiz Inácio Lula da Silva
OEA	Organização dos Estados Americanos
PFE	Português para Falantes de Espanhol.
PLA	Português Língua Adicional.
PLE	Português Língua Estrangeira.
PLI	Programa de Licenciaturas Internacionais.
PLIDA	Projeto de Língua Italiana Dante Alighieri.
RBC	Rede Brasil Cultural.
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais.
UFV	Universidade Federal de Viçosa.
UNILA	Universidade Federal da Integração Latino-Americana.
REP.	Representação.

## SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 .....	18
INTRODUÇÃO.....	18
1.1. Introdução Geral .....	18
CAPÍTULO 2 .....	23
REFERÊNCIAL TEÓRICO.....	23
2.1. Realidade-verdade .....	23
2.2. <i>Latinoamérica</i> , América Latina.....	24
2.3. Perú, Colombia y Brasil.....	27
2.3.1. Perú.....	27
2.3.2. Colômbia.....	28
2.3.3. Brasil.....	29
2.4. ¿Por que o Brasil?.....	31
2.5. Identidade (s) .....	36
2.6. O Português do Brasil, uma Língua Adicional, muitas movimentações .....	40
2.7. O Português do Brasil para-por hispano-falantes: <i>nuevas</i> perspectivas .....	43
2.8. Intercompreensão-Valorização .....	47
2.9. Celpe-Bras: Fundamentos, Interesses e Preparação.....	52
2.9.1. Características gerais .....	56
2.9.2. Situação Escrita.....	57
2.9.3 Situação Oral.....	59
2.10. Representações Sociais .....	61
2.11. Estratégias de Aprendizagem.....	66
CAPÍTULO 3 .....	73
METODOLOGIA.....	73
3.1. Natureza da Pesquisa .....	73



3.2 Contextos-realidades da investigação .....	75
3.2.1. Brasil, Minas Gerais e Belo Horizonte. ....	75
3.2.2. A Universidade Federal de Minas Gerais e a internacionalização .....	75
3.2.3. Curso Preparatório para o Celpe-Bras .....	79
3.2.4. Condições Gerais do Preparatório para o Celpe-Bras .....	80
3.2.5. Planejamento.....	82
3.2.6. Configuração dos encontros.....	83
3.2.7. Situação Escrita.....	83
3.2.8. Situação Oral.....	85
3.3 Sujeitos-Identities da investigação .....	90
3.3.1. Frida .....	90
3.3.2. Pepe.....	92
3.3.3. Che .....	93
3.4. Instrumentos de investigação .....	95
3.4.1. Entrevista semiestruturada .....	95
3.4.2. Questionário semiaberto .....	98
3.4.3. Notas de Campo.....	99
3.4.4. Análises de registros .....	101
CAPÍTULO 4 .....	103
ANÁLISES DE REGISTROS .....	103
4.1. Representações sobre a Aprendizagem de Português .....	103
4.2. Aprender português demanda esforço .....	104
4.3. A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos.....	115
4.4. Representações acerca da preparação para o Celpe-Bras .....	127
4.5. É importante se preparar para o Celpe-Bras .....	128
4.6. Para se preparar para o Celpe-Bras, é importante contar com auxiliares .....	145

4.7. Representações e Variáveis: .....	162
4.8. Realidades, Identidades, Movimentações e Atitudes: uma associação.....	162
CAPÍTULO 5 .....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	176
5.1. Retornando e respondendo às perguntas iniciais: .....	176
5.2. Retornando e verificando à hipótese inicial:.....	180
5.3. Implicações dessa investigação: .....	181
5.4. Sugestões para investigações futuras:.....	182
REFERÊNCIAS .....	184
APÊNDICES .....	241
ANEXOS .....	199

## CAPÍTULO 1

### 1. INTRODUÇÃO

#### 1.1. Introdução Geral

Desde que estudei na Universidade de Coimbra, em Portugal, onde me graduei como professora de Língua Portuguesa, sempre estive formal e informalmente engajada em compartilhar a Cultura e a Língua Portuguesa do Brasil com pessoas de diferentes nacionalidades. Em todos os anos dessa trajetória, colaborei com a construção de Semanas Culturais Brasileiras, bem como Programas de Apadrinhamento de Estrangeiros e, durante o tempo livre, ensinava português para espanhóis, franceses, ucranianos, russos etc. Mesmo assim, nessa época, ainda não tinha noção do campo científico ao qual, mais tarde, filiar-me-ia. Em um segundo momento acadêmico, já na Universidade Federal de Viçosa, conheci uma professora que acabava de chegar à instituição para fundamentar o campo de Português para Estrangeiros<sup>1</sup>, sendo essa a primeira vez na qual reconheci um campo pedagógico-científico em que, eu<sup>2</sup>, verdadeiramente, gostaria de atuar. Na sequência, tornei-me responsável pelo curso preparatório para o Celpe-Bras, situação derivada da própria demanda dos estudantes da UFV.

Em meio a esse último contexto de ensino-aprendizagem, uma circunstância em particular chamava minha atenção: as representações das pessoas com quem estava trabalhando na contemporaneidade pareciam extremamente diferentes daquelas com as quais convivi em terras lusitanas. Muitas vezes, nesse contexto posterior, em sua totalidade, formado por hispanofalantes, nascidos em países latino-americanos, os estudantes relatavam a compreensão da aprendizagem de Português (e da cultura brasileira) como um meio de seguirem suas carreiras acadêmico-profissionais no Brasil, enquanto os primeiros, muitas vezes, europeus e estadunidenses, por sua vez, demonstravam uma percepção mais exótica nesses termos. Para além disso, o próprio ensino-aprendizagem de português nesse novo cenário se

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, referimo-nos à Português como Língua Adicional, porque essa é a nomenclatura mais adotada pelos pesquisadores da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>2</sup> Apenas neste momento da dissertação, utilizo a primeira pessoa do singular, porquanto relato a minha trajetória como professora de PLA. Entretanto, durante toda a continuação da pesquisa, será utilizada a primeira pessoa do plural, porquanto esse estudo se constrói em parceria e sob a orientação do professor Christian Degache.

demonstrou desafiador. Quando falamos em ensino-aprendizagem de línguas próximas, nomeadamente, a relação português-espanhol, há ainda muita polêmica em relação à intercompreensão entre seus respectivos falantes.

Ademais, é urgente estarmos atentos à concepção de língua na qual a prova de proficiência em português do Brasil é circunscrita, porquanto além do fato de que a mesma tem sido norteadora da esfera educacional do Português como Língua Adicional, é extremamente importante evitarmos confusões entre as maneiras por meio das quais se configura uma avaliação, nomeadamente, estruturalista, em detrimento de uma aferição sócio comunicativa. Por consequência, partindo desses contextos e indagações, delineou-se a necessidade de investigarmos, profundamente, as representações de hispanófonos nascidos em outras pátrias da América Latina, afora do Brasil, acerca da aprendizagem de português e da preparação para o Celpe-Bras, de modo a evidenciar como elas se apresentam, se organizam e relacionam, bem como a quais principais fatores podem estar interligadas.

Tendo todo esse cenário em vista, alegamos ainda a preocupação com as generalizações que, continuamente, são veiculadas sobre os modos pelos quais falantes nativos em espanhol percebem e se dedicam ao estudo de português e, até mesmo à preparação para o Celpe-Bras. Nesse sentido, o atual estudo emerge também da necessidade de evitarmos a regulação de muitas ideias pré-estabelecidas, que podem, muitas vezes, sem muita fundamentação, ou mesmo, excetuando muitas variáveis importantes, tais quais fatores sociais, econômicos, políticos etc. determinar os modos como o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, bem como da preparação para o Celpe-Bras devem ser desenvolvidos quando direcionados para pessoas com essas características.

Por conseguinte, debruçarmo-nos sobre casos específicos, tais quais os quais apresentaremos adiante, é também chamar atenção para a importância de ouvirmos os estudantes acerca de seus modos de ver e vivenciar o ensino-aprendizagem de um determinado idioma, com vistas a potencializar o desenvolvimento de ambientes realmente favoráveis à construção de conhecimento, haja vista que essas perspectivas e vivências também constituem as realidades desses seres humanos e, por isso, podem corroborar à organização de ambientes mais propícios a uma aprendizagens muito mais significativas.

Assim sendo, para, efetivamente, cumprirmos essa missão, filiamo-nos à Linguística Aplicada Indisciplinar<sup>3</sup> (MOITA-LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; PENNYCOOK, 2012). Nossa filiação teórico-metodológica, se deve ao reconhecimento dessa ciência como uma abordagem entrelaçada à temas sociais e contemporâneos, bem como à sua evidente compreensão dos aspectos socioculturais e socioeconômicos vigentes no cerne das pesquisas em ensino-aprendizagem (de línguas). Além disso, identificamos nesse campo um oportuno diálogo com outras esferas de investigação, assim como a Sociologia, a qual recorreremos adiante, para conceptualizar as Representações. Em síntese, alinhados à Moita Lopes (2006), compreendemos que: “são tempos em que os ideais da modernidade têm sido questionados e reescritos, principalmente, aqueles referentes ao sujeito social como homogêneo, trazendo à tona seus atravessamentos identitários [...]”, daí nos interessar uma ótica ampla e engajada.

Diante disso, primeiramente, recordamos algumas contribuições anteriores a nossa investigação, as quais se voltaram, não somente ao Português como Língua Adicional para-por hispano-falantes, mas também ao Celpe-Bras: CIELO (2012); NEVES (2013); AGOSSA (2017), bem como outras, aonde as Representações foram abordadas sob a perspectiva do ensino-aprendizagem de diferentes idiomas: SÓL (2014); GIAROLA (2016) e CARVALHO (2015). Em meio a esse panorama, a importância de nosso construto reside em evidenciar as representações de hispano-falantes latino-americanos sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras, tema inédito, mas que proporcionou bons frutos, ao passo que, além de identificarmos categorias representacionais, pudemos refletir sobre seus múltiplos atravessamentos.

Para tanto, demos forma ao nosso trabalho através de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-explicativo realizado no decorrer do segundo semestre de 2019. Nossa opção se deve ao interesse em estarmos o mais próximo possível dos sujeitos deste estudo, de modo a naturalizar, ao máximo, a geração de registros. Por conseguinte, na composição de nosso *corpus*, utilizamos os seguintes instrumentos: (1) anotações de campo elaboradas durante todo o percurso investigativo e (2) gravações de seis entrevistas semiestruturadas. Através das primeiras, buscamos ampliar a oportunidade de registrar manifestações acerca do tema em estudo de forma espontânea, enquanto por meio das segundas, buscamos registros mais ou menos guiados. Dito isso, explicitamos que dentre os sujeitos convidados a se envolverem nesse

---

<sup>3</sup> Rajagopalan (2006), Linguística Aplicada Crítica e em Pennycook (2006), Linguística Aplicada Transgressiva

estudo estão: uma peruana, mestranda em Engenharia Ambiental, um peruano, mestrando em Biotecnologia e um colombiano, graduando em Relações Internacionais e professor de inglês. Todos em contexto de imersão em Língua Portuguesa, residentes no Brasil e, visivelmente, interessados no aprimoramento de suas habilidades linguísticas no idioma falado no Brasil e na preparação para o Celpe-Bras.

No cerne das análises de registros, voltamo-nos, sobretudo, às falas dos sujeitos envolvidos sobre seus respectivos processos de aprendizagem e preparo referenciados, assumindo que essa seria a melhor forma de acessarmos as suas representações. Desse modo, adiantamos que entendemos as representações na condição de dinâmicas resultantes de nossas interações com os outros e o mundo e não somente como *veiculadas*, mas também *construídas* através de nossos discursos (LEFEBVRE, 1983; BAKHTIN; 2003). Ademais, para nós, uma análise qualitativa eficiente depende da combinação entre descrição, análise e interpretação (HOLLYDAY, 2000), logo, nosso trabalho se voltou à leitura, análise e classificação dos registros gerados (HOLLYDAY, 2007).

Depois dessas considerações, apresentamos os seguintes questionamentos:

1). *Quais são as representações acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa falada no Brasil e da preparação para o Celpe-Bras explicitadas pelos sujeitos envolvidos nesta investigação?*

2). *À quais nuances as representações sobre a aprendizagem de português brasileiro e a preparação para o Celpe-Bras evidenciadas pelos sujeitos abordados nessa pesquisa estão entrelaçadas?*

Partimos da hipótese de que as representações dos sujeitos presentemente abordados acerca da aprendizagem de português e do preparo para o Celpe-Bras se relacionem às próprias motivações acadêmico-profissionais dos mesmos e ao trato do português e da preparação do Celpe-Bras como meios de avançar nessa trajetória. Nesse sentido, acreditamos também que seus modos de enxergar essas construções de conhecimento incidam diretamente sobre as estratégias de aprendizagem (OXFORD, 2017) adotadas relativamente a esses processos. Tendo essas considerações em vista, apresentamos o nosso objetivo geral de: *evidenciar as representações de hispano-falantes, latino-americanos, universitários, em contexto de imersão em português, cursando a graduação ou a pós-graduação em distintas áreas do conhecimento, acerca da aprendizagem de Língua Portuguesa e da preparação para o Celpe Bras*, ao qual alcançamos por meio dos seguintes objetivos específicos:

\*Identificar as representações de estudantes hispanofalantes latino-americanos em contexto de imersão acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa brasileira;

\*Verificar as representações de estudantes hispano-falantes latino-americanos em contexto de imersão em Língua Portuguesa brasileira acerca da preparação para o Celpe-Bras;

\*Analisar à quais nuances estão relacionadas as representações de hispano-falantes latino-americanos em contexto de imersão acerca da aprendizagem do português brasileiro;

\* Averiguar à quais temas estão entrelaçadas as representações de hispano-falantes latino-americanos a respeito do preparo para o Celpe-bras

A presente dissertação é composta por cinco partes. Primeiramente, temos a **Introdução**, na qual abordamos a motivação desse estudo, a nossa filiação teórica, o percurso metodológico, bem como as perguntas, a hipótese e os objetivos de investigação. **No Capítulo 2**, apresentamos a fundamentação teórica, orientada pelos temas das representações, realidades, identidades, movimentações e estratégias de aprendizagem envolvidas nesse estudo. Durante o **Capítulo 3**, retratamos os procedimentos metodológicos realizados, incluindo informações acerca dos sujeitos, do Curso Preparatório desenvolvido, tal qual da geração e análise de registros que constituíram o *corpus* do trabalho. Já no **Capítulo 4**, preliminarmente, apoiados nos discursos das pessoas abordadas, acessados, quer pelas Notas de campo, quer pelas Entrevistas, evidenciamos as representações sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa e da preparação para o Celpe-Bras, bem como as analisamos em face da literatura discutida durante o arcabouço teórico. Depois disso, estabelecemos uma relação entre as representações evidenciadas e questões identitárias, contextuais, de movimentação e estratégias de aprendizagem, também deliberadas durante o referencial. Por fim, tecemos nossas **Considerações Finais**, por meio da discussão das possíveis implicações desse trabalho e das sugestões para o desenvolvimento de outros construtos científicos em linhas investigativas semelhantes. Ao final, apresentamos as referências bibliográficas, os anexos e os apêndices, dentre os quais há desde exemplos de avaliações anteriormente aplicadas do Celpe-Bras às transcrições das Notas de Campo e das Entrevistas que integraram essa pesquisa.

## CAPÍTULO 2

### 2. REFERÊNCIAL TEÓRICO

Neste segundo capítulo, abordaremos as concepções teóricas fundamentadoras de nosso estudo sobre as representações de hispano-falantes latino-americanos acerca da aprendizagem de português e da preparação para o Celpe-Bras. Desse modo, inicialmente, discutimos a noção de **Realidade** e a associamos à América-Latina, bem como aos países de onde os sujeitos aqui abordados partiram em direção ao Brasil. Em um segundo momento, discorreremos sobre as **Identidades**, tendo em vista a incompletude das mesmas à luz do ensejo dos sujeitos abordados por uma maior profissionalização através da aprendizagem de português e certificação pelo Celpe-Bras, situação que vai ao encontro das **movimentações** de outras pessoas em direção aos mesmos aprendizagem e preparo.

#### 2.1. Realidade-verdade

Partindo de uma simples conferência sobre as palavras *realidade* e *verdade* no dicionário *Houaiss*, chegaremos, respectivamente, às seguintes definições: “*qualidade ou estado do que é real e existe realmente [...]*” e “*[...] conformidade com o real [...]*”. Nessa perspectiva, ao caracterizarmos algo como *real* e/ou *verdadeiro*, estaríamos atestando um sentido absoluto sobre um dado referente. Notamos, entretanto, para além dessa aparente simplicidade na definição desses vocábulos, a abordagem de termos que, em situação sinônima, têm suscitado contínuas discussões ao longo da história da humanidade.

Assim, regressando à Antiguidade Clássica, debruçando-nos sobre a epistemologia do conhecimento, da educação e da linguagem, através da *República*, de Platão, encontraremos uma discussão profunda a respeito do *real* e *verdadeiro*. Para o filósofo (s/d), existiriam os mundos inteligível e sensível e, enquanto o primeiro diria respeito ao real e verdadeiro, acessados através da lógica, o segundo seria o universo do imaginário e ignorante, atingido por meio dos sentidos do corpo humano. Nessa direção, caber-nos-ia indagar: de que modo, então, conheceríamos, realisticamente, o mundo ao nosso redor sem antes partir de nossos sentidos?

Nessa direção, a visita de Russel ([1985] 2002) à Teoria da Relatividade é importante ao evidenciar o valor de deixarmos de lado a questão dos sentidos levantada na Antiguidade



para considerarmos como *factual* algo sempre subordinado a uma relação com um referente, que, quando modificado, altera também a percepção do objeto em definição.

Do mesmo modo, Nietzsche (1987) reconhece o “*pôr-se em relação a alguma coisa*” como condição primeira à busca pelo conhecimento, admitindo, portanto, nossa incapacidade para chegarmos à *realidade-verdade*, haja vista toda busca nessa direção ser indireta, perpassando, impreterivelmente, pelos filtros das nossas consciências.

No decorrer desta investigação, as considerações ora apresentadas são imprescindíveis. Primeiramente, por identificarmos no senso comum a dicotomia entre *Realidade* e *Representação*, na qual a primeira palavra designaria algo verídico e a segunda, algo falacioso. Nós, todavia, compreendemos *Realidade* como um contexto a ser interpretado e *Representação* tal qual os modos de fazê-lo. Em segundo lugar, pois, a seguir, caracterizaremos contextos socioeconômicos e culturais, isto é, “realidades” das quais partimos para investigar as dinâmicas que compõem nosso estudo, admitindo, entretanto, a nossa incapacidade de esgotar todas as possibilidades de interpretação acerca desses espaços.

## **2.2. *Latinoamérica, América Latina***

Uma busca inicial sobre a *Latinoamérica* ou, América Latina (anexo 1), direciona-nos à algumas informações prévias referentes a um conjunto de países situados no continente americano, cujas línguas oficiais<sup>4</sup> são o espanhol, o francês e o português (BEZERRA, 2018). A mesma pesquisa também dá conta de uma região com cerca de 700 milhões de habitantes, correspondente a 14 países do Caribe, 12 da América do Sul (anexo 2) e 7 da América Central, distribuídos em meio a 21.000 quilômetros de extensão espacial (SOUZA, 2011).

Historicamente, todavia, retratar esse conjunto territorial demanda um olhar mais aprofundado, a começar pela própria cunhagem do termo. Antes de *Latina*, temos *América*, substantivo próprio, a princípio, apresentado para designar o “*Novo Mundo*”<sup>5</sup>, relativo aos países do eixo ocidental. A partir do século XIX, contudo, essa primeira palavra passa a ser

---

<sup>4</sup> Na América do Sul, há também a oficialização do Inglês, na Guayana e do Neerlandês, no Suriname.

<sup>5</sup> Um dos nomes dados ao hemisfério ocidental (ZERUBAVEL, 2003).

utilizada de forma quase exclusiva em referência aos Estados Unidos. Logo, em função de seus idiomas, originados do Latim, América *Latina* surge como um identificador específico para as nações da América do Sul (BRUIT, 2000).

Consequentemente, por trás das superficialidades, compreendemos a expressão *América Latina* como fruto de um duplo apagamento dos povos aos quais a expressão se reporta. Se por um lado, *América* e *americano* passam a dizer respeito ao quarto maior país em âmbito territorial e seus respectivos habitantes, demonstrando os efeitos de seu imperialismo em transformações linguísticas e sociais<sup>6</sup>, por outro, invisibiliza diferentes povos aqui presentes antes do início das explorações colonialistas, desde os indígenas até pessoas de diferentes nações africanas, brutalmente trazidas para cá, cujos idiomas não são línguas neolatinas. (SOUZA, 2011; CANCLINI, 2003). Sobre essa condição, apontamos um contexto, em muito, inspirado pela noção veiculada pelo próprio Estados Unidos, segundo Feres (2004), do ponto de vista estadunidense, em geral, o termo *América Latina* denotaria uma ideia pejorativa no que tange questões econômicas e culturais.

Desse modo, com base em Strauss (2018), evidenciamos que se, inicialmente, As Grandes Navegações foram essenciais para construir um retrato da América Latina como ambiente de máxima exploração de seres humanos e da natureza, mais adiante, em conjunto com outros fatos históricos, o Consenso de Washington<sup>7</sup> inicia, em 1989, uma reconfiguração do capitalismo nesse contexto. Com o objetivo de controlar a alta inflação, propõe-se a intervenção mínima do Estado no livre-comércio e se dá início ao processo de privatização de empresas estatais e captação de investimentos estrangeiros, o que, com o passar dos anos, se demonstra não somente ineficiente para o nosso avanço, mas também extremamente prejudicial.

Para o autor nomeado, nessa época, a economia latino-americana já era deficiente e, justamente por essa razão, tanto o país mencionado da América do Norte, quanto alguns países da Europa se aproveitam dessa fragilidade para estabelecer uma relação comercial extremamente assimétrica com a América Latina através da compra de matérias-primas a baixos custos e da venda de tecnologia por altos valores, sem intervenções estatais por parte dessa

---

<sup>6</sup> Labove, (1972; 1994; 2003) argumenta sobre a influência das sociedades e sua cultura sobre uso das línguas.

<sup>7</sup> Conjunto de medidas adotadas para “resolver” os problemas econômicos dos países em desenvolvimento. (BASTOS E BIANCARELLI, 2006).

última. O estudioso destaca ainda as privatizações de companhias nacionais e a abertura aos investimentos estrangeiros como diferentes formas de manutenção dessa debilidade, devido ao envio da maior parte dos lucros ao exterior e as elevadas taxas de juros, uniformemente proporcionais às necessidades dos Estados.

Tendo essas questões em vista, não é difícil imaginarmos a perspectiva “americana” e europeia (QUIJANO, 2005) como decorrente do próprio *modus operandi* por meio do qual as relações com sociedades em desenvolvimento são ditadas, porquanto, de acordo com Marini (2017, p.349) “a superexploração do trabalho – aparece como uma condição necessária do capitalismo mundial, contradizendo àqueles que, como Fernando Henrique Cardoso, a entendem como um fenômeno acidental”.

Neste ponto, retomamos o debate sobre o relativismo da realidade, pois se por um lado, perspectiva-se a visão em discussão, de outros, lança-se um olhar diferente aos aspectos latino-americanos:

La expresión América Latina comprende una realidad sumamente compleja, donde se dan casi por igual las diversidades y similitudes. De ahí que si se pone el acento en las diferencias y regionalismos, es posible negar la existencia de América Latina y de la unidad esencial que brota de su misma diversidad. Si seguimos esa línea, se llega a afirmar que no existe una América Latina, sino tantas como países o subregiones la componen, por lo que cualquier pretensión de reducirla a una sola entidad no es más que aceptar, a sabiendas, un mito o una ficción. (BERNHEIM, 2007, p.2)<sup>8</sup>

Como vimos, fundamentados em Bernheim (2007), uma percepção mais aprofundada sobre essa parte da América identifica a existência de um conjunto bastante amplo de semelhanças e diferenças a respeito de nossos povos, culturas e etnias. Daí, lançar apenas um olhar sobre esse cenário nos parece extremamente limitador, ao passo que compreendemos a América Latina como um espaço caracterizado também por uma riqueza transcendente, a denominada “*transculturalidade*”, nos termos de Freyre (2003).

Igualmente, a discussão de Ortiz (2017) fundamentada nas ideias de Mário Vargas Llosa, apresenta-se imprescindível para compreendermos a importância dessa diversidade:

---

<sup>8</sup> **NOSSA TRADUÇÃO:** A expressão América Latina inclui uma realidade extremamente complexa, onde diversidade e similaridades ocorrem quase igualmente. Assim, se a ênfase é colocada nas diferenças e regionalismos, é possível negar a existência da América Latina e a unidade essencial que brota de sua diversidade. Se seguirmos essa linha, é afirmado que não existe América Latina, mas tantos países ou sub-regiões compõem, então qualquer reivindicação de reduzi-la a uma única entidade é simplesmente aceitar, conscientemente, um mito ou uma ficção. (elaborada pelos próprios autores).

A riqueza da América Latina está em ser várias coisas simultaneamente – tantas, na verdade, que é um microcosmo no qual todas as raças e culturas do mundo coexistem. Cinco séculos após a chegada dos europeus a suas praias, serras e florestas, os latino-americanos de descendência espanhola, portuguesa, italiana, alemã, africana, chinesa ou japonesa são tão “nativos” ao continente quanto aqueles cujos ancestrais foram os antigos astecas, toltecas, maias, quéchuas, aimarás ou caraíbas [...] Seria um exagero dizer que alguma tradição, cultura ou raça deixou de contribuir para o vértice fosforescente de misturas e alianças diluídas em todas as ordens da vida latino-americana. Essa aglomeração é nosso maior patrimônio: ser um continente que não possui uma só identidade porque contém todas as identidades. E, graças aos seus criadores, continua se transformando a cada dia.<sup>9</sup> (LIOSA, 2008, apud ORTIZ, 2017 p.7)

A citação acima, evidentemente, alinha-se ao posicionamento de Bernheim (2007) e, do mesmo modo, transmite a importância do entendimento e da valorização de nossa diversidade étnico-cultural como um verdadeiro patrimônio através da temática das *identidades*, a ser retomada adiante.

Em síntese, podemos afirmar a existência de diferentes ângulos sobre os quais a América Latina pode ser perspectivada, chegando ao entendimento das inúmeras semelhanças e diferenças que a permeiam. Por essa razão, para evidenciar a pluralidade abordada, a seguir, faremos uma introdução a diferentes países: Peru, Colômbia e Brasil, opção baseada no fato de esses dois primeiros serem os países de origem dos sujeitos dessa pesquisa e, esse último, o espaço de construção desse estudo.

## **2.3. Perú, Colombia y Brasil**

### **2.3.1. Perú**

Situado na América do Sul, de zonas fronteiriças inclusive com a Colômbia e o Brasil, o Peru (anexo 3), além de agregar parte da Floresta Amazônica e da Cordilheira dos Andes, abarca uma população considerada multitécnica e cultural, com cerca de trinta e dois milhões de pessoas (GODINHO, 2008), sendo uma República Presidencialista, cuja capital é Lima, a moeda oficial, o Novo Sol, e onde o Castelhana e o Aimará são os idiomas oficiais (BOTILLHA, 2015).

---

<sup>9</sup> O texto original está publicado em Língua Inglesa, portanto, preferimos adotar a tradução de Ortiz (2017).

Em meio a uma explanação aprofundada sobre os acontecimentos históricos vivenciados pelo Estado peruano desde a independência da Espanha, declarada em 1821, Botilla (2015) cita o não distanciamento da estrutura colonial no âmbito das principais razões para o entrave socioeconômico e a consequente estruturação e reestruturação do militarismo no século XX. Com isso, por meio de Vasconcelos (2015), contextualizamos a instauração mais recente do fascismo nessa esfera, tendo, por uma parte, um cenário de extrema insatisfação dos grupos sociais mais desfavorecidos acerca da miséria vivenciada e, por outra, a atenção dessas pessoas voltadas à Reforma Agrária decorrente da Revolução Cubana (1959). Nessas circunstâncias, iniciam-se diferentes movimentações em direção ao estabelecimento de um regime socialista, articulação intensamente combatida pelos militares, tendo como principais apoiadores os Estados Unidos, haja vista a ameaça aos seus interesses econômicos.

Assim, aludimos as palavras de Oliveira (2017), para quem apesar da redemocratização do Peru ter sido oficialmente retomada a partir do final da década de 1970, devido as constantes instabilidades e autoritarismos dessa época, o retorno fatídico ao regime democrático estaria, de fato, situado sobre os anos dois mil, opinião corroborada por Bonilla (2005). Ambos pesquisadores também parecem concordar sobre a existência, desde então, de muitos desafios a serem superados por essa recente democracia, tendo em conta a “grave” dívida social e um sentimento de descrença política por parte da população, herdados dos períodos anteriores.

### 2.3.2. Colômbia

Quando retratamos a Colômbia (anexo 4), aludimos características semelhantes às aquelas abordadas sobre o país apresentado acima, isso porque, além das fronteiras com os próprios Peru e Brasil, o Estado colombiano também detém parte do território amazônico e da região andina (e caribenha), bem como uma população étnica e culturalmente variada, formada por mais de quarenta e nove milhões de pessoas (BOTILLA, 2015; CRUZ, 2015; GODINHO, 2008). Cruz (2015) descreve essa pátria como uma República Presidencialista, cuja capital está situada na cidade de Bogotá, sendo a moeda, o Peso Colombiano, e o idioma oficial, o espanhol. Conforme o mesmo pesquisador, após o rompimento com o absolutismo da Espanha, ocorreu, em 1810, uma tentativa de unificação das antigas colônias espanholas, a denominada *Grã-Colômbia*, correspondente, em alguma medida, aos territórios do Equador, da Nicarágua, do

Panamá e da Venezuela, unificação, entretanto, desfeita em 1830, levando ao surgimento da República da Colômbia e a consequente adoção de um regime de Estado único, que, em busca de sua construção nacional, perpassa por “numerosas guerras civis e múltiplos ensaios de formas de governo”.

Sobre esse cenário, do início do século XX, Laroja e Mejía (2014) narram um avanço econômico colombiano extremamente significativo, em muito, relacionado às exportações agrárias, contudo, insuficiente para conter a instauração de um regime totalitarista, entre 1953 e 1957, desencadeado por muitas insatisfações sócio-políticas da época. Nesse contexto, surge a *Frente Nacional*, uma proposta dita democrática, todavia, percebida por Ribas, Carvalho e Ramina (2017) na qualidade de um movimento extremamente opressor, tanto por seu caráter bipartidário, quanto pela notável repressão aos movimentos sociais. Ademais, segundo essas pesquisadoras, o nascimento das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia – Exército do povo –, ocorre em caráter de resposta ao contexto vigente, tendo consequências até a contemporaneidade.

Assim, acerca dessa discussão, notamos semelhanças entre a percepção das populações colombiana e peruana no tocante às suas representatividades estatais. Se, como vimos, essa primeira não se sente parte do governo, tão pouco a segunda percebe esse vínculo, uma vez que: “[...] a relação entre a sociedade e o poder estatal colombiano está marcada pela não aceitação do Estado como mediador das tensões e recusa da sociedade a se ver representada nele [...] (GRISALES, 2013, p.128),”

### 2.3.3. Brasil

Se dentro das fronteiras brasileiras encontraremos a maior extensão da Floresta Amazônica, atravessando-as, alcançaremos não só o Peru e a Colômbia, como também outras delimitações territoriais, começando, ao norte, pela Guiana Francesa e, ao sul, pelo Uruguai (GOES FILHO, 2013). Oliveira (2015) se refere ao Brasil (anexo 5) tendo em consideração uma República Presidencialista configurada por duzentos e nove milhões de habitantes de diferentes culturas e etnias, em que a capital é Brasília, a moeda, o Real, e o idioma oficial, o Português.

Silva, (2011) relata o histórico brasileiro tendo em conta dois eventos principais: a Proclamação da Independência, em 1822, quando a então colônia passa a integrar o Reino

Português, transformando-se em uma Monarquia Parlamentarista e, adiante, a Proclamação da República, em 1889, acontecimento considerado um movimento das elites e dos militares em função do descontentamento com o governo. A partir de então, tem início a *República Velha*, elucidada por Ferreira e Sá Pinto (2017) como um estágio de predomínio da classe média, dos militares e, igualmente, de expansão da burguesia industrial, culminando, na Revolução de 1930, ocasionada, dentre outras razões, em função do fim do acordo de indicação presidencial entre Minas Gerais e São Paulo. Nessa sequência, tem início a Era Vargas, considerada nos estudos de Jambeiro et al. (2004) o momento precursor da formação do Estado Nacional no Brasil, pelas modernizações do país e no relacionamento entre cidadão, governo e sociedade, bem como uma condição embrionária para a tomada de poder pelos militares, em 1964, ocasionando uma ditadura que duraria até 1985, sendo derrubada, principalmente, devido aos esforços de diferentes grupos pró democracia e a partir daí, levando-nos à chamada da Nova República, momento, em tese, correspondente à contemporaneidade do Estado brasileiro (REZENDE, 2013).

Mais atualmente, resgatando a discussão sobre a relação entre a sociedade e o Estado, também levantada no que tange o Peru e a Colômbia, temos em Oliveira (2015) uma ideia convergente acerca do Brasil: uma sociedade que não se sente representada na figura estatal. À vista disso, com base nas considerações levantadas quanto a essas três pátrias, confirmamos as principais colocações apresentadas sobre a América Latina. Em primeira instância, retomando Bernheim (2007) e Ortiz (2017), verificamos que, de fato, o Peru, a Colômbia e o Brasil apresentam uma população com características muito variadas, e, por consequência, um patrimônio étnico-cultural incalculável. Em segunda, constatamos adversidades sociais, econômicas e políticas presentes nas trajetórias desses espaços, à semelhança das visões difundidas por Strauss (2018). Percebendo esse panorama, do nosso ponto de vista, consideramos as diferenças entre os dois primeiros territórios apresentados situadas, principalmente, no campo das diversidades étnicas e culturais, bem como das colonizações espanholas e portuguesa, e, em consequência, de seus respectivos idiomas. Da parte dos sujeitos investigados, essa percepção, entretanto, parece mais abrangente, porquanto todos demonstraram, em diferentes situações, o reconhecimento do Brasil como um local mais avançado relativamente à educação e ciência em meio ao contexto latino-americano. Adiante, nos aprofundaremos sobre essa perspectiva, nesse momento, no entanto, é importante verificarmos alguns contextos aos quais esses posicionamentos podem estar relacionados.

## 2.4. ¿Por que o Brasil?

A síntese brasileira, apresentada acima, dá-nos uma noção sobre as sensibilidades econômicas, mas principalmente sociais as quais o Brasil quase sempre esteve submetido. Nessa lógica, Biancarelli (2014, p 267) resume efetivamente a trajetória ora exposta:

Mesmo após a independência a organização geral da economia brasileira conservou a mesma mecânica de funcionamento: [...] vulnerabilidade externa (frente às oscilações periódicas nos seus preços e nas condições dos empréstimos internacionais) e nenhum papel significativo para o mercado interno enquanto alavanca do dinamismo econômico. Quanto à questão social, a melhor caracterização é a contida na citação atribuída a Washington Luís [...] era uma “**questão de polícia**”<sup>10</sup>.

A citação acima evidencia duas das principais teses sustentadas pelo investigador: de uma parte, observa-se um viés econômico extremamente fragilizado e, de outra, uma (des) preocupação social análoga a uma situação “criminosa”, ambas vão na mesma direção de determinados aspectos já discutidos no interior do cenário latino-americano, inclusive no que tange a Colômbia e o Peru. Por esses ângulos, se até aqui, não encontramos uma justificativa que nos permita compreender a convicção dos sujeitos envolvidos nesse estudo acerca de um Brasil mais científica e educacionalmente oportuno do que seus países de origem, em contrapartida, as próprias considerações do pesquisador contribuem para levantarmos algumas hipóteses. Perpassando momentos relativamente recentes da República Nova<sup>11</sup>, Biancarelli (2014) analisa as principais ações tomadas pelos quatro<sup>12</sup> últimos presidentes de nossa república em seus respectivos governos, bem como as consequências dessas medidas à sociedade. Nesse sentido, buscando solucionar a questão levantada, duas administrações, perpetuadas ao longo de mandatos subsequentes, podem, particularmente, contribuir para o nosso esclarecimento: sendo a primeira delas, de Fernando Henrique Cardoso e a segunda, de Luiz Inácio Lula da Silva.

Com relação às duas gestões de FHC, as principais considerações são: **1)** a consolidação do Plano Real, **2)** as privatizações de empresas estatais e **3)** os investimentos em setores de interesse público e social, tais como saúde, ciência e educação. **1** - Mediante ao

<sup>10</sup> Grifo nosso.

<sup>11</sup> Período de eleições diretas vigente desde o fim da ditadura militar até a atualidade. (DÓRIA, 2013)

<sup>12</sup> Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), Dilma Vana Rousseff (2011-2016) e Michel Miguel Temer (2016-2018).



primeiro assunto, elucida-se a consolidação de um maior controle sobre as altas inflações vigentes nos anos noventa, preconizada desde a atuação desse chefe do executivo como ministro. Observa-se, no entanto, que, se por uma via, o descontrole inflacionário da época contribuiu para agravar a desigualdade socioeconômica, por outra, a maior estabilidade nesse âmbito foi incapaz de superar esse efeito social. **2** - Quanto ao segundo tema, além de as vendas de empresas nacionais para o capital estrangeiro serem consideradas uma das principais características do governo em discussão, os baixos valores dessas negociações, a destinação da maior parte dos lucros dessas companhias ao exterior e as crises decorrentes dos problemas iniciados nas matrizes internacionais são consideradas consequências desafiadoras à economia brasileira. **3** - Em correspondência à terceira temática, os investimentos nos domínios público e sociais são denotados na condição de extremamente baixos, a julgar pelo máximo interesse nas privatizações dos serviços, inclusive relativamente à saúde, ciência e educação. Consoante a esses dois últimos assuntos, interessa-nos, em muito, a situação reportada por Smaili (2004, p.41):

“ O quadro ao final do período FHC era **devastador**<sup>13</sup>: diminuição dos investimentos nas IFES, diminuição dos recursos das agências financiadoras federais, congelamento das contratações por concursos — um sistema de ensino e pesquisa **agonizante**<sup>14</sup>. No entanto, em virtude do idealismo presente e da força dos movimentos sociais organizados nas nossas IES públicas, FHC não logrou privatizar o sistema público de ensino superior. Por outro lado, introduziu elementos privatizantes e uma lógica de sobrevivência, que representaram golpes estratégicos no caráter público de nossas instituições e que repercutem até o presente. ”

Apoiados sobre a passagem acima, observamos uma situação educacional e científica extremamente delicada no período em alusão, porquanto para a acadêmica mencionada, os setores de investigação e ensino-aprendizagem superior só não foram inteiramente privatizados devido ao “idealismo”, ou, podemos concluir, à resistência das comunidades universitário-científicas. Acrescentando um outro ponto de vista, Castro (2010) argumenta que sob o comando de Cardoso, o investimento em educação não foi exíguo, porém, priorizou o ensino básico, deixando o ensino superior em segundo plano. Nessa lógica, as exigências de um novo mercado, mais industrializado, por trabalhadores com formação escolar básica, teriam levado a

---

<sup>13</sup> Grifo nosso.

<sup>14</sup> Grifo nosso.

população à busca de formação e, conseqüentemente, à demanda por mais vagas nesses setores educacionais basilares.

Por seu turno, acerca da Gestão Lula, os principais temas discutidos por Biancarelli (2014) são: **1)** a ampliação do mercado de consumo **2)** a busca por justiça social e **3)** os investimentos em ciência e educação. **1** – Diante do primeiro aspecto, aponta-se a ampliação do mercado de consumo por meio da facilitação à aquisição de bens, nomeadamente, por aqueles cujas condições históricas nunca permitiram essas conquistas. Para tanto, são tomadas medidas como o aumento do salário mínimo acima da inflação e a estruturação do crédito à pessoa física. (SICSU, 2019) **2** – Voltando-se ao segundo tema elencado, aclara-se que se os próprios movimentos econômicos caminharam na direção de reduzir as desigualdades, muitas outras realizações vieram por meio dos programas sociais implantados, modificando-se, conseqüentemente, a própria configuração da pobreza no país **3** – Por último, se o terceiro tópico elencado se interliga ao segundo, sobre *justiça social*, na investigação biancarelliana, *ciência e educação pública* são apontadas como temas singulares do governo de Luiz Inácio, devido aos substanciais investimentos destinados a essas áreas. Para ilustrar esse entendimento, acrescentamos as ideias de Rocha, Sousa e Costa (2018, p 8):

O governo Lula e Dilma, no setor da educação priorizaram a construção de campus de Instituições Federais de Educação Superior no interior do país, com objetivo de reduzir a desigualdade social [...] No governo de Lula da Silva (2003-2011), verificou-se uma expansão da educação superior. Nesse período, foram criadas 14 novas universidades e 38 novos Institutos Federais (IFs) de Educação, Ciência e Tecnologia por meio da Lei nº 11.892/2008. No caso das universidades federais, a expansão ocorreu inicialmente com a interiorização dos campus das universidades consolidadas e, em seguida, com a transformação e/ou criação de novas universidades. Os campus foram instalados na sua maioria no interior do país, tendo como um dos objetivos o impacto na economia local, regional e nacional. Essas novas instituições assumiram uma configuração na sua quase totalidade de instituições multicampus.

Como é perceptível, o trecho anterior reforça a proposição sobre os avanços científico-educacionais brasileiros, tanto nos períodos administrativos de Lula da Silva, quanto de Dilma Rousseff, perspectiva corroborada por Ferreira (2015) ao admitir as procuras pelo combate às desigualdades sociais, tanto por meio da educação, quanto das investigações científicas desses governos.

Visto isso, aprofundamo-nos, portanto, sobre uma análise sincrônica de dezesseis anos da nação que, supostamente, teria sido descoberta por Cabral e pudemos tecer algumas considerações. Primeiro, com base nas teorias examinadas (BIANCARELLI, 2014; CASTRO,

2010; SMAILLI, 2004), quando sob o comando de Fernando Henrique Cardoso, identificamos uma nação caracterizada pelas privatizações e pelos baixos investimentos em áreas científicas e educacionais. Assim, concentrando-nos sobre essas últimas nuances, no que tange a “Era Cardoso”, entendemos que se a privatização do ensino público não permite o acesso da população de baixa renda a essa ferramenta emancipadora, tão pouco a abertura da ciência ao capital particular direciona à construção de bem-estar social, deixando às margens os mais desprivilegiados e, conseqüentemente, reforçando o alinhamento brasileiro àquela América Latina das desigualdades sociais e econômicas.

Posteriormente, através de outras fundamentações (BIANCARELLI, 2014; FERREIRA, 2015; ROCHA, SOUSA E COSTA, 2018), visitamos a “Era Lula” (e Dilma) e descobrimos empreitadas voltadas ao aquecimento da economia por meio do acesso a bens de consumo, investimentos em programas sociais e um atencioso olhar à educação e ciência. Tendo em vista essas duas últimas temáticas, com base nas teorias estudadas, é possível relatarmos um movimento de democratização do ensino e da pesquisa pública iniciados a partir do primeiro mandato de Luiz Inácio e perpetuados ao longo das gestões de Dilma Rousseff.

Baseados nessas perspectivas, acreditamos que não somente os fomentos, mas principalmente, os resultados alcançados a partir deles são essenciais para respondermos a indagação sobre as razões que levam os sujeitos desse estudo a perspectivarem tão positivamente as áreas científicas e educacionais brasileiras mediante ao contexto latino-americano. Dentre essas conseqüências, tendo em conta o posicionamento de estudantes não brasileiros, uma das variantes desse novo contexto pode, particularmente, colaborar na justificativa ao ponto de vista mencionado.

Aludimos, portanto, um relatório divulgado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Capes (CAPES, 2017), conforme os quais as universidades públicas brasileiras avançaram, nitidamente, rumo às ações de internacionalização de seus quadros docentes e discentes nos últimos anos. No âmbito dessa investigação, uma das observações mais importantes acerca desse material é a projeção de 7, 20 % de estudantes estrangeiros a cursarem, integralmente, a pós-graduação em diferentes programas brasileiros, situação equivalente às de dois sujeitos envolvidos nesse estudo. Para resumir essas potencialidades, destacamos a seguir um trecho do material referido, *ibidem*, p.46:

“A internacionalização das IES tem o potencial de transformar as vidas de estudantes e tem um papel cada vez maior para ciência através da intensa troca de conhecimento acadêmico, permitindo assim a construção de capacidades sociais e econômicas.”

Na passagem acima, evidencia-se o *se internacionalizar* nas universidades como uma ferramenta transformadora da construção social e econômica, ou seja, no âmbito latino-americano, as trocas entre as universidades podem significar um desenvolvimento conjunto não somente aos indivíduos, mas também às suas nações, ou seja, nos termos desse estudo, os avanços diriam respeito não somente aos brasileiros e ao Brasil, mas também a colombianos, peruanos e seus respectivos países. Nessa discussão, cabe ainda acrescentarmos a situação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana. A criação da UNILA, em 2010, apoiou-se em algumas principais metas do governo federal vigente na época. Uma delas, voltada à democratização do ensino superior através da viabilidade do acesso de comunidades distantes dos grandes centros e da consequente dinamização da economia das regiões onde essas instituições foram construídas.<sup>15</sup> A outra, concentrada na integração latino-americana, possibilitada por uma proposta bilíngue, português-espanhol de ensino-aprendizagem universitária e no destino das vagas não somente para brasileiros, mas também argentinos, paraguaios, peruanos e uruguaios. (CARVALHAL, 2017; CARVALHO, 2018).

Depois desses levantamentos sobre um novo momento do Brasil a partir da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, acreditamos na ressignificação das palavras ciência e educação nesse solo, possivelmente, tendo como um de seus frutos uma nova perspectivação da América Latina à “realidade brasileira” e, conseqüentemente, o despertar, tanto por parte dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa, quanto de outros, às diferentes possibilidades de ensino-pesquisa gratuitos e de qualidade, conseqüentemente, justificando uma percepção acerca da realidade brasileira. Assim sendo, se até aqui apresentamos algumas questões acerca da América Latina, inclusive através das figuras da Colômbia, do Peru e do Brasil, construindo, com isso, determinados pontos de vista acerca desses espaços, a partir deste momento, propomo-nos a entender melhor quem são alguns dos indivíduos inseridos nesses contextos, bem como quais são os processos pelos quais os mesmos perpassam.

---

<sup>15</sup> A partir de 2003, sob a égide de um Programa Expansão, foi realizada a criação de diversas novas universidades federais espalhadas por todo o Brasil. Para além da Universidade de Integração Latino-Americana, dentre outras, podem ser citadas a Universidade Federal de Catalão e a Universidade Federal de Jataí.

## 2.5. Identidade (s)

Ao introduzirmos a noção de *Realidade*, apresentamos um debate existente na Antiguidade Clássica e perpetuado ao longo da história. Relativamente ao conceito de *Identidade*, uma lógica análoga pode ser aplicada, dado que mesmo principiada pela Antiguidade Clássica, essa “nova” discussão se mantém até hoje no centro de estudos contemporâneos. Tendo isso em vista, as primeiras formulações sobre um *eu individual* são acarretadas à Filosofia Grega. Nessa perspectiva, seus fundamentos são a *unidade* e a *diferença*, ou seja, as identidades seriam tanto indivisíveis em si mesmas, quanto únicas, dadas suas idiossincrasias (ALVAREZ, 2017). Mais tarde, essa ótica passa a ser transformada. Em função dos múltiplos atravessamentos com quais o ser humano está entrelaçado, Ciampa (1987) entende as identidades como metamórficas. Nessa acepção, o *eu* seria fragmentado, pois cada indivíduo, ao mesmo tempo, atravessaria e seria atravessado por diferentes contextos sócio históricos. Dessa forma, dentro de seus próprios universos, as identidades seriam fragmentadas e mutáveis, ou seja, múltiplas e em constante transformação, consequentemente, assumindo uma infinidade de papéis impostos por cada circunstância social.

Depois disso, foram postulados diversos outros posicionamentos relativamente ao termo em alusão. Por sua vez, Stuart Hall (1991; 1997; 2004; 2006) estabelece os termos *Identidade cultural* e *pessoal* em que a primeira nomenclatura designaria os nossos múltiplos pertencimentos sociais (nacionalidades, etnias, classes, etc.) e a segunda as personas únicas, fundamentadas em nossas peculiaridades (desejos, vontades inerentes). Ademais, em função das segmentações dos diferentes nichos sociais, essa última teoria referida aponta a sociedade como uma alavanca para a “descentração do sujeito”, em outras palavras, se a depender dos nichos aos quais estávamos atrelados, as coletividades antigas estabeleciam definições sólidas de quem éramos, na contemporaneidade, as divisões são muito mais tênues, segmentando a si mesmas e, por conseguinte, também aos indivíduos.

Desse modo, sob o espectro de nossa pesquisa, tendo em consideração as diferentes identidades dos sujeitos aqui envolvidos, convém examinarmos o seguinte postulado de Stuart Hall (1997, p 45):

A classe foi o principal localizador da posição social, que organizou nossa compreensão da grade principal e das relações de grupo entre grupos sociais. Elas nos vincularam à vida material através da própria economia [...]forneceram o código através do qual lemos um ao outro [...]forneceram os códigos através dos quais

entendemos a linguagem um do outro [...] as noções de ação coletiva propriamente dita, aquelas que destravariam a política [...] as grandes identidades sociais coletivas aumentam e diminuem. Essas grandes identidades sociais coletivas não desapareceram [...] no mundo real que todos nós ocupamos estão sempre presentes. Mas o fato é que nenhuma delas está mais no lugar social, histórico ou epistemológico em que estavam em nossas conceituações de mundo no passado recente [...] não podem mais ser pensadas da mesma forma homogênea. Estamos tão atentos às suas diferenças internas, às suas contradições internas, às suas segmentações e fragmentações quanto a nós [...] sua homogeneidade, sua unidade e assim por diante [...] não são estabilidades e totalidades produzidas no mundo [...] Elas não operam como totalidades [...] se têm um relacionamento com nossas identidades, culturais e individuais, não têm mais essa força de sutura, estruturação ou estabilização, para que possamos saber o que somos simplesmente somando a soma de nossas posições em relação a elas [...] não nos dão o código de identidade [...]<sup>16</sup>

Como podemos visualizar, a citação anterior evidencia a complexidade de nossas constituições identitárias. Em síntese, embora de modo algum as controle, as classes socioeconômicas funcionam como um ponto de partida para as nossas identidades, seus desdobramentos e contínuas (re)construções. Transportando essa lógica para o nosso trabalho, se acreditamos que os sujeitos envolvidos tenham em comum o seu reconhecimento como latino-americanos, mais ainda cremos na legitimidade de suas identidades únicas, dados os infinitos desdobramentos que os constituem, valendo retomarmos Stuart Hall (1997, p 51;52):

Agora, essa lógica da identidade é muito importante em toda uma gama de discursos políticos, teóricos e conceituais [...] contém a noção de eu verdadeiro, algum eu real lá dentro, escondido dentro das cascas de todos os eus falsos que apresentamos ao resto do mundo. É um tipo de garantia de autenticidade. Não até que realmente entremos e ouçamos o que o verdadeiro eu tem a dizer, sabemos o que estamos "realmente dizendo". [...] Você tem que estar posicionado em algum lugar para poder falar. Mesmo se você estiver posicionado para se unir, mesmo se quiser sair dele, precisará usar o idioma para sair dele. Não há outro caminho.<sup>17</sup>

---

<sup>16</sup>**NOSSA TRADUÇÃO/ADAPTAÇÃO PARA:** Class was the main locator of social position, that which organized our understanding of the main grid and group relations between social groups. They linked us to material life through the economy itself. They provided the code through which we read one another. They provided the codes through which we understood each others' languages. They provided, of course, the notions of collective action itself, that which would unlock politics. Now as I tried to say previously, the great collective social identities rise and fall and it is almost as difficult to know whether they are more dangerous when they are falling than when they are rising. These great collective social identities have not disappeared. Their purchase and efficacy in the real world that we all occupy is ever present. But the fact is that none of them is, any longer, in either the social, historical or epistemological place where they were in our conceptualizations of the world in the recent past. They cannot any longer be thought in the same homogenous form. We are as attentive to their inner differences, their inner contradictions, their segmentations and their fragmentations as we are to their already homogeneity, their unity and so on. They are not already-produced stabilities and totalities in the world. They do not operate like totalities. If they have a relationship to our identities, cultural and individual, they do not any longer have that suturing, structuring, or stabilizing force, so that we can know what we are simply by adding up the sum of our positions in relation to them. They do not give us the code of identity as I think they did.

<sup>17</sup>**NOSSA TRADUÇÃO/ADAPTAÇÃO PARA:** Now this logic of identity is very important in a whole range of political, theoretical and conceptual discourses [...] It contains the notion of the true self, some real self inside there, hiding inside the husks of all the false selves that we present to the rest of the world. It is a kind of guarantee of authenticity. Not until we get

Com base nessa última passagem, primeiro, evidenciamos a importância da pressuposição de um determinado eu (latino-americano, colombiano, peruano, brasileiro, cientista, estudante, professor etc.), devido à necessidade em partirmos de um dado “lugar de fala”. Depois, notabilizamos os contínuos processos em direção ao que (não) acreditamos e/ou almejamos ser. Nesse ponto, no que tange uma possível identidade latino-americana, vale retornarmos à Ortiz (2017), para quem, na América Latina“ [...] diferentes períodos históricos operaram a re-significação (das identidades), a partir da conservação de determinados traços e da negociação, exclusão e inclusão de outros”, passagem que vai ao encontro dos postulados de Hall (1997), demonstrando que existindo, de fato, uma Identidade Latino-Americana, a mesma se caracterizaria, justamente, por suas diferenças e metamorfoses em direção ao quem se é ou pretende ser.

Dessa maneira, devido ao caráter da presente pesquisa, aludimos ao papel de *discente*, assumido por diversas pessoas, em variados contextos. Em nosso caso, partindo de um curso preparatório para o exame Celpe-Bras, desenvolvido como parte desse estudo, acrescentamos os próprios exemplos das pessoas envolvidas nessa trajetória: um graduando e dois pós-graduandos, que além desses papéis anteriores, possivelmente, em função de suas representações prévias sobre si mesmos, acerca de quem são e querem ser, disponibilizaram-se a assumir uma nova persona - *estudantes em preparação para um exame de proficiência* – Nesse sentido, em acordo com essa perspectiva, averiguando as anotações de aula da professora, encontramos que, ao longo da preparação, as pessoas mencionadas relataram uma melhora em sua autoconfiança na proficiência em português, o que pode ser percebido como uma das percepções relativamente a si mesmo anteriores e posteriores às aulas.

Em razão disso, importa atentarmo-nos às dinâmicas de ensino-aprendizagem, tal qual o caso do curso preparatório mencionado, enquanto processos através dos quais as identidades envolvidas se transformam. À vista desses contextos educacionais, Schmidt (2014, p 141) afirma: “os sujeitos se tornam sujeitos pelo fato de interagirem uns com os outros, num determinado tempo e contexto”, permitindo-nos admitir que, tanto os alunos, quanto a professora envolvida nessa dinâmica se transformaram mutuamente e, a partir disso, tornaram possíveis novas representações de si mesmos, dos outros e de quais caminhos pretendiam (ou

---

really inside and hear what the true self has to say do we know what we are "really saying." [...] You have to be positioned somewhere in order to speak. Even if you are positioned in order to unposition yourself, even if you want to take it back, you have to come into language to get out of it. There is no other way.

não) seguir. Isso posto, ressaltamos as considerações de Rajagopalan (2005), para quem, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, deve ser dada extrema importância à questão da Identidade.

Em suma, até esse momento, com base em diferentes teorias, discutimos as principais características da noção de *Identidade*. Em função disso, a partir de então, adotaremos a premissa de que a mesma seja algo único e em constante alteração, embora sempre vinculada à determinados traços por meio dos quais se reconhece e posiciona. Quanto a isso, fizemos menção aos próprios indivíduos aqui retratados, tendo em vista alguns dos possíveis traços de suas identidades, bem como os papéis assumidos durante um preparatório para o Celpe-Bras. Nesse ponto, é importante acrescentar a nossa consciência de que as entrevistas concedidas no âmbito dessa construção representam apenas um momento dessas pessoas-identidades, ou seja, não necessariamente suas percepções, opiniões, ideologias, crenças etc. mantém-se as mesmas desde então. A seguir, disponibilizamos um esquema sintetizado acerca do proposto a esse respeito, tomando como exemplo algumas das características dos próprios sujeitos abordados nesse estudo:

Figura 2.1 – Resumo do conceito Identidades à luz dos sujeitos deste estudo



Fonte: Próprios autores.

Com isso, retomando as discussões anteriormente levantadas, alegamos, em um primeiro momento, ter lançado um olhar sobre o conceito de *Realidade* para depois disso,



apresentarmos algumas considerações acerca de um espaço dito real, a denominada – América Latina –, um dos contextos com os quais diferentes seres humanos, tais como os envolvidos nessa dissertação, de diferentes maneiras, estabelecem relações, posicionam-se, interagem etc. e, destarte, alteram a si mesmos e aos outros. Tendo considerado a existência desse vínculo, em seguida, direcionamo-nos, justamente, à questão dos sujeitos relacionados a esse espaço, procurando propor sua unicidade e constante modificação, de modo a compreender quem são os sujeitos envolvidos com essa realidade, no âmbito de suas diferentes nuances, bem como considerando suas possíveis modificações através de variadas dinâmicas, a exemplo dos processos de ensino-aprendizagem, como o curso apresentado nessa dissertação.

Resumidamente, temos até então: **1 - uma possível realidade** com a qual **2 - identidades-sujeitos**, constante em metamorfose, seja para aproximar-se ou distanciar-se, estabelecem um determinado vínculo, podendo ou não tomar determinadas ações. Por conseguinte, na sequência, pretendemos discorrer sobre **3 – possíveis movimentações** desempenhadas por algumas dessas pessoas e que podem ser entendidas por meio do envolvimento com diferentes processos, inclusive o de ensino-aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras, sobre os quais discorreremos a partir de então.

## **2.6. O Português do Brasil, uma Língua Adicional, muitas movimentações**

Antes de mais nada, compreender a relação entre o Português Língua Adicional<sup>18</sup>, a realidade latino-americana, seus sujeitos e respectivas movimentações demanda uma contextualização prévia sobre como esse campo se instituí, desenvolve e por quais caminhos têm passado, para além do próprio ensino-aprendizagem no domínio latino-americano. Preliminarmente, portanto, podemos relacionar o surgimento da área nomeada à institucionalização do Mercosul e, com isso, torna-se necessário tecer breves considerações a esse respeito.

Em 1991, na condição de uma iniciativa integracionista fundada pelo Brasil, a Argentina, o Paraguai e o Uruguai através do Tratado de Assunção, institui-se o Mercado Comum do Sul, um acordo comercial cujos os objetivos eram: **a)** institucionalizar a livre

---

<sup>18</sup> Diferentes nomenclaturas são adotadas para a referência ao ensino de português para não nativos: Português Segunda Língua (PL2), Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL), Português como Língua Adicional (PLA).

circulação de bens, serviços e fatores produtivos e **b**) adotar uma política comercial e tarifária comum às importações e exportações. Futuramente, esse bloco econômico passa a ter uma personalidade jurídica própria e, em resposta aos seus avanços, quase todas as nações da América do Sul passam a integrá-lo.<sup>19</sup> A esse respeito, a investigação de Costa Val (2002) sustenta a importância dessa associação dos pontos de vista econômico e interacional. Segundo o autor, se financeiramente, todos os associados, de diferentes maneiras, foram beneficiados, socialmente, muitos estereótipos e preconceitos com relação as outras pátrias passam a ser reavaliados.

Nesse novo limiar, o português se configura como um dos dois únicos idiomas oficiais do bloco mencionado (SAVEDRA, 2009) e o Brasil assume uma posição sócio-política e econômica significativa em termos de América do Sul (PATARRA E BAENINGER, 2006). Em consequência, surge uma maior procura pela aprendizagem de português como uma língua adicional (ALMEIRDA-FILHO, 2009) e a partir de então, despertada a essa nova demanda, as universidades e instituições científicas brasileiras são impelidas a tomar diversas ações para respaldar o ensino pelo ensino-aprendizagem de português e, muito em função disso, institui-se a área de Português Língua Estrangeira/Adicional (CASTILHO 2013), doravante PLA, enquanto dimensão educacional e científica. Em reforço a essa consideração, apoiamos-nos sobre dois argumentos. Primeiro, sobre as considerações de Diniz (2010), de acordo com as quais o desenvolvimento sócio-político e econômico de um país pode ser percebido como uma das principais alavancas para o ensino-aprendizagem de seu idioma<sup>20</sup>. Segundo, sobre as investigações de Carvalhal (2017) e Leroy (2018) que, alinhadas a esse primeiro pressuposto, relacionam o fortalecimento do Mercosul durante os subsequentes períodos do governo Lula ao processo de desenvolvimento da área de estudos em discussão.

Partindo dessas primeiras considerações, dentre os principais caminhos tomados quanto ao desenvolvimento do PLA, podemos mencionar as leis de oferecimento do português fora dos átrios do Brasil. Nesse caso, é importante pontuarmos que desde a institucionalização do Mercosul, expressou-se interesse em implementar o ensino de português e espanhol, idiomas oficiais do bloco, nos sistemas educacionais dos países parceiros. Logo, conforme essas

---

<sup>19</sup> Informações concedidas pelo Portal Brasileiro do Mercosul, sítio <<https://www.mercosur.int/pt-br/>> – (BRASIL, 2019).

<sup>20</sup> Dado o imperialismo dos Estados Unidos, como visto antes, podemos compreender a situação da Língua Inglesa nos mesmos termos.

aproximações internacionais tomam corpo, tal qual a relação brasileiro-argentina, surgem desde escolas bilíngues nas zonas fronteiriças, até a obrigatoriedade do ensino de português na Argentina, em 2001 e, em contrapartida, do espanhol no Brasil, por meio da Lei nº 11.161, promulgada desde 2005<sup>21</sup> (SAVEDRA, 2009).

Além disso, na atualidade, outro importante exemplo dos caminhos tomados para promover o português internacionalmente está relacionado à RBC. Segundo Leroy (2018), a Rede Brasil Cultural integra a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa é subsidiada pelo Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores e abarca desde os Centros Culturais Brasileiros (CCBS) até os Programas de Leitorado. Por conseguinte, devemos explicar, que os CCBS são espaços construídos no exterior, tanto com o intuito de divulgar a cultura brasileira, quanto de promover o ensino sistemático da língua falada no Brasil (DINIZ, 2017). No que concerne à América Latina, existem CCBS na Argentina, na Bolívia, no Chile, no Paraguai e no Peru. Por seu turno, Schoffen e Martins (2016) expõem o Leitorado como um programa no qual professores brasileiros lecionam PLA em diferentes universidades ao redor do mundo. Nesse sentido, apoiados pelo último edital de seleção divulgado pela CAPES, (BRASIL, 2018), averiguamos a seleção de profissionais para atuar na Argentina, no Paraguai e no Uruguai em variadas atividades, desde o ensino à pesquisa.

Um último exemplo a ser mencionado dentre as mais expressivas realizações da área em discussão é o Celpe-Bras. Com aplicações iniciadas em 1998 e ainda<sup>22</sup> recorrentes, esse exame configura-se como a única certificação em língua portuguesa oficialmente reconhecida no Brasil. Adiante, aprofundar-nos-emos sobre as características fundacionais e estruturais dessa avaliação. No momento, todavia, importa enfatizá-lo como um dos instrumentos mais importantes na dinâmica da internacionalização do ensino-aprendizagem do português brasileiro. (CARVALHO & SCHLATTER, 2011; BIZON, 2013).

Como as discussões acima apontam, devido às relações socioeconômicas e políticas existentes entre o Brasil e outras nações da *Latinoamérica*, é evidente a importância dessa região no ensino-aprendizagem de PLA. A constatação assinalada torna-se ainda mais significativa ao apresentarmos os dados de que metade dos postos aplicadores do Celpe-Bras

---

<sup>21</sup> No decorrer do mandato do presidente Michel Temer essa lei veio a ser revogada.

<sup>22</sup> A última aplicação ocorreu durante o segundo semestre de 2019, mais precisamente, nos dias 16, 17 e 18 de outubro.

(50%) estão situados nessa região, de onde, coincidentemente, também advém a maior parte dos participantes recebidos pelas unidades brasileiras de aplicação (DINIZ, 2012; BRASIL, 2019):

Tabela 2.1 – Países e respectiva quantidade de postos aplicadores do Celpe-Bras na América Latina

País	Quantidade de postos aplicadores
Argentina	8
Bolívia	2
Chile	1
Colômbia	4
Equador	1
Guiana	8
Paraguai	2
Peru	4
Suriname	1
Uruguai	2
Venezuela	1

Fonte: Próprios autores.

Visto isso, a seguir, refletiremos mais atentamente sobre o Ensino-Aprendizagem de Português do Brasil para os latino-americanos cujo espanhol é a língua materna.

## 2.7. O Português do Brasil para-por hispano-falantes: *nuevas perspectivas*

A reflexão sobre o ensino de PLA no contexto latino-americano para-por falantes de espanhol pode ser analisada a partir de duas instâncias. Da primeira, emergem questões socioeconômicas e políticas ligadas aos interesses nesse processo educacional. Da segunda, surgem debates acerca do ensino-aprendizagem de idiomas próximos, nomeadamente, a situação português-espanhol.

Para entendermos o ponto de vista sócio econômico e político, mencionamos Schoffen e Martins (2016) ao considerarem os interesses em intercâmbio, residência e trabalho no Brasil<sup>23</sup> enquanto condições primordiais ao aumento da demanda pela aprendizagem de PLA. Nessa reflexão, essas duas situações podem ser entendidas como *motivações instrumentais*

<sup>23</sup> Relacionados aos processos de internacionalização das universidades brasileiras sobre os quais tratamos anteriormente.

(GARDNER, 1985), isto é, processos nos quais o interesse em aprender algo parte de uma demanda extrínseca ao sujeito, tal qual dominar uma língua estrangeira, de modo a conquistar uma oportunidade profissional. A vista disso, quando damos conta do crescente número de hispanofalantes latino-americanos presentes nas avaliações do Celpe-Bras (VILLELA E TOSATTI, 2017), esse entendimento parece ainda mais coerente.<sup>24</sup>

A vista disso, as intenções dos próprios sujeitos desse estudo reforçam nossa hipótese acerca da *motivação instrumental*, ao passo que enquanto uma dessas pessoas já atua como professor, dois outros têm interesse em trabalhar no campo educacional brasileiro. Com isso, se o universo desses estudantes, unicamente, não nos permite associar o estudo de PLA (e o preparo para o Celpe-Bras) à busca por uma reconfiguração de ordem socioeconômica, derivada da conjectura das políticas governamentais desempenhadas por países latino-americanos como a Colômbia e o Peru, de onde essas pessoas partiram, no mínimo, reforçam o postulado de Schoffen e Martins (2016) ao qual nos referimos.

Em suma, sugerimos uma relação entre a demanda por PLA (e ao preparo para o Celpe-Bras) à identidade desses alunos, no sentido de que ao se reconhecerem como “quem não são” socioeconomicamente, agem de forma a modificar suas situações sociais e econômicas através de ferramentas como as da aprendizagem de português e da obtenção de uma certificação efetiva nessa língua, sendo essas, justamente, as movimentações em direção à “se tornar quem se intenciona ser”, exatamente como colocado no âmbito das identidades (HALL, 1997). Frisamos, contudo, nosso destaque à apenas uma das **possíveis** nuances de um universo complexo, de modo algum determinado por apenas uma ou outra condição exterior, entretanto por um conjunto infinito delas, em contínua interação com nossas características, interesses e opções específicas. Isso posto, argumentamos nosso entender apoiados nas falas expressadas durante nossas atividades, bem como da decisão desses sujeitos em trabalharem e estudarem em curso/universidades brasileiras, indo ao encontro do posicionamento de muitos outros mais latino-americanos do que pessoas de outras localidades.<sup>25</sup>

Por consequência, nesse momento, não podemos nos furtar ao reconhecimento de algumas questões importantes. Primeiro, da posição imperialista do Brasil na América Latina

---

<sup>24</sup> Como veremos adiante, muitas dessas pessoas têm interesse em exercer suas profissões no Brasil e, por isso, necessitam dessa comprovação de proficiência.

<sup>25</sup> A representatividade de latino-americanos no contexto do PLA e Celpe-Bras reafirma essa reflexão.

ao passo que sua abertura às outras nações, em muito, está relacionada aos seus próprios interesses (OLIVEIRA, 2018). Em segundo lugar, de que estamos em um momento de mudanças políticas bastante extremas, que, infelizmente, tem enfraquecido o Mercosul e vem, massivamente, reduzindo os investimentos em ciência e educação, o que acreditamos desencadear presentes e futuros prejuízos à essas duas áreas nomeadas como um todo, inclusive no que tange a internacionalização das universidades, a concessão de bolsas à brasileiros e não brasileiros, mas que dada a periodicidade de nossa pesquisa, talvez ainda não tenha afetado (tanto) as pessoas sobre as quais nos debruçamos.

Em função disso, do ponto de vista pedagógico, por sua vez, reconhecemos a significativa importância do ensino-aprendizagem de PLA direcionado aos hispano-falantes. Sendo interessante, portanto, notarmos, a deliberação de Scaramucci (2013) acerca do Português para Falantes de Espanhol, doravante PFE:

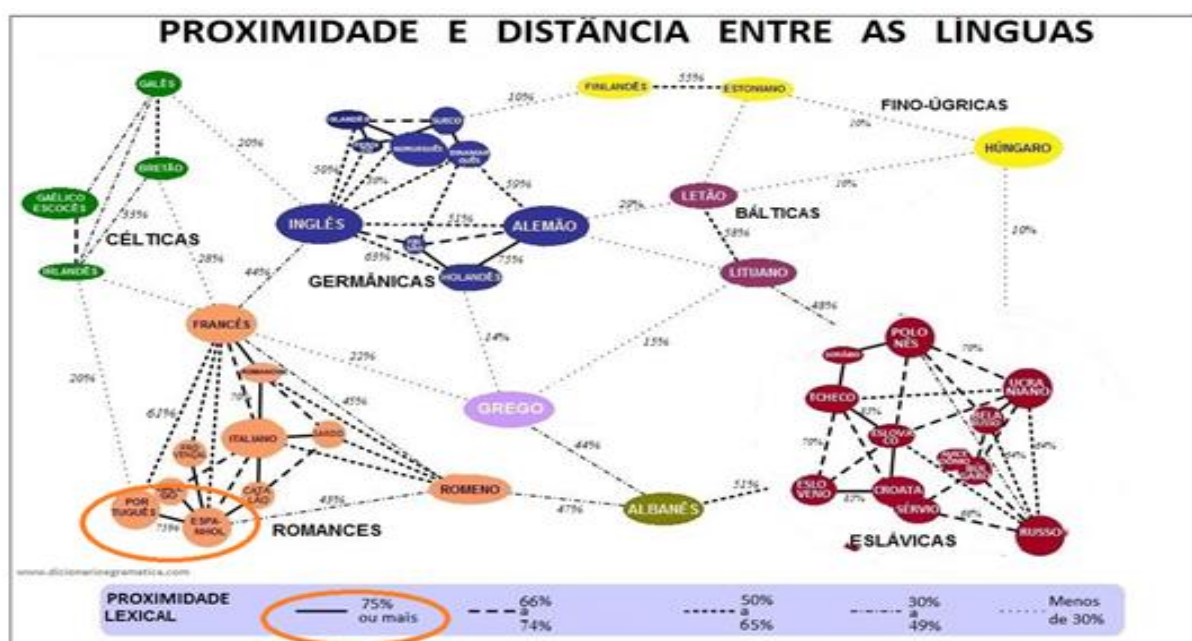
O PFE, como subárea, é ainda menor e tem pouca visibilidade. O que não deveria acontecer, dada a localização geográfica do Brasil na América do Sul e o aumento crescente das relações econômicas, políticas e culturais entre os países do continente latino-americano, principalmente a partir da criação do Mercosul. (SCARAMUCCI, 2013).

Como vemos, se por uma parte, a perspectiva da teórica vai ao encontro da nossa ao entender a posição do Brasil na América do Sul enquanto uma justificativa à impulsão do ensino-aprendizagem de PLA nesse espaço, por outra, revelam a incoerência da pouca visibilidade destinada para essa vertente educacional. No mesmo sentido, Santos, Baumvol e Gomes (2016, p 147) reafirmaram a carência de mais “recursos pedagógicos específicos” direcionados ao ensino de falantes de espanhol “e/ou de tarefas de ensino que apresentem uma visão de linguagem semelhante ao construto de proficiência do Celpe-Bras”. Como essas últimas permitem concluir, existe uma preocupação teórico-pedagógica, por uma via, ligada à semelhança linguística entre o português e o espanhol e, por outra, à concepção de linguagem fundamentadora da avaliação já mencionada. A partir de então, é significativo tratarmos, mais amplamente, desses dois vieses.

Diferentes pesquisadores (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017) têm argumentado a favor do enfoque sobre o ensino-aprendizagem de PLA para-por falantes nativos em espanhol se pautando, majoritariamente, nas semelhanças entre ambos idiomas e, conseqüente, na intercompreensão

entre lusófonos e hispano-falantes em situações nas quais um não domina, necessariamente, o repertório linguístico do idioma falado pelo outro. Para contextualizarmos essa abordagem teórica, pontuamos o entendimento, por parte desses autores, de que no âmbito das línguas românicas, as espanhola e portuguesa “mantém (a) maior afinidade entre si” (ALMEIDA-FILHO, 1995). Com vistas a ilustrar essa consideração, vejamos a imagem abaixo, incorporada através do Portal das Línguas Próximas:

Figura 2.2 – Proximidade e distância entre as línguas – adaptada pela autora a partir do sítio Portal Oficial das Línguas Próximas



Fonte: Adaptado pelos autores.

Na figura acima, reconhece-se uma coincidência lexical entre o português e o espanhol estimada em setenta e cinco (75%) por cento, o que, em muitas situações, poderá facilitar a intercompreensão, entendida como compreensão mútua entre indivíduos, quando o repertório linguístico de diferentes pessoas corresponder a um dentre esses dois códigos. Nesse sentido, dadas as temáticas desses construtos, percebemos a centralidade sobre o aspecto lexical das produções orais e/ou escritas<sup>26</sup> de estudantes hispano-falantes em PLA, sendo, por isso, não raramente, voltadas à análise daquilo que denominam como “*interferências*” e/ou

<sup>26</sup> Enquanto Bastos, Lima e Arena (2016) constroem um trabalho voltado à análise das “interferências” no desempenho na habilidade de escrita de estudantes hispano-falantes em PLA, partindo da mesma perspectiva, Calvo (2010) lança um olhar sobre a performance dos mesmos no que tange a habilidade oral.

“*interlândia*”. Na maior parte dos casos, os investigadores referidos, respaldam-se nas semelhanças linguísticas para, repetidamente, desestimar o desempenho oral e/ou escrito de hispano-falantes na aprendizagem de PLA, assumindo, por conseguinte, uma postura depreciativa acerca da intercompreensão. Para um esclarecimento ainda mais efetivo nesse campo, observemos a síntese de um desses aportes, retirada de Roblos e Rocha (2017, p 641):

[...] A análise focaliza as interferências linguísticas nos níveis semântico, sintático e ortográfico. Por meio de princípios do modelo da interlândia [...] procura-se explicar como a língua materna dos alunos hispanofalantes influencia nas produções escritas em língua portuguesa e mostrar quais as interferências linguísticas mais comuns nesses alunos. [...] verifica-se que existe um número significativo de interferências linguísticas em alunos hispanofalantes de português, mesmo em um contexto de imersão, pois sua língua materna, espanhol, parece influenciar de modo negativo a aprendizagem de português.

Como evidenciado pelas autoras, seus objetivos circundaram a procura por “interferências” linguísticas e, de seu ponto de vista, no âmbito da situação de aprendizagem referida, mesmo quando em contexto de imersão no idioma aprendido, a “língua materna” (espanhol), influenciaria, negativamente, a aprendizagem da “língua-alvo” (português). Assim, o posicionamento apontado nos sugere um olhar pejorativo à intercompreensão, no sentido de competência comunicativa, dada a relativa possibilidade de compreensão entre lusófonos e hispanófonos independente de seus respectivos repertórios linguísticos. Ao que tudo indica, pesquisas como as de Roblos e Rocha (2017) entendem que nesse tipo de cenário, desde os primeiros momentos, os estudantes detêm alto nível de compreensão da língua-alvo, bem como conseguem ser compreendidos, mesmo quando utilizam estruturas e/ou léxico de suas línguas maternas. Com isso, a sensação de efetividade no entendimento poderia lhes furtar uma percepção prudente acerca de suas proficiências no idioma aprendido. Daí, possivelmente, deriva o entendimento teórico apontado sobre um possível prejuízo colocado pela proximidade linguística entre o português e o espanhol. Sendo assim, conscientes dessa problemática, mesmo sabendo do interesse de investigadores que partem das premissas explanadas em contribuir com esse campo de ensino-aprendizagem, nessa pesquisa, entretanto, propomos uma nova perspetivação do ensino-aprendizagem de PLA para-por hispano-falantes sobre a qual nos debruçaremos no próximo tópico.

## **2.8. Intercompreensão-Valorização**



Repensar os enfoques direcionados ao ensino-aprendizagem de PLA para-por hispanofalantes é, certamente, uma tarefa complexa, devido aos variados posicionamentos quanto ao assunto. Atentos a esse dilema, reforçamos que nosso prisma se deve não somente ao conjunto teórico com o qual lidamos em pesquisa-docência, mas principalmente, aos resultados verificados no decorrer dessa investigação. Não pretendemos, contudo, refutar a validade de estudos cujas posições sejam diferentes da apresentada a seguir, todavia, acrescentar um novo olhar nesse âmbito. Depois desses esclarecimentos, perpassemos três patamares.

Tratando de ensino-aprendizagem, o primeiro nível sobre o qual nos debruçamos é a **troca educacional**. Baseados em Freire (1996), argumentamos em favor da valorização dos estudantes, suas culturas, vivências (identidades)<sup>27</sup> e seus conhecimentos prévios através de uma relação bilateral aprendiz-mediador. Alinhados ao autor, entendemos que em qualquer processo de construção de conhecimento, o estudante traz, previamente, um infinito número de saberes, de diversas naturezas, e que partir desses conhecimentos tornará o processo de aprendizagem muito mais significativo. Dadas as conexões a serem construídas **pelo próprio estudante** entre *o que se sabe e se aprende*, é preciso termos sempre em mente o postulado de Freire (1996, p 21): “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Voltando-nos, especificamente, ao caso do ensino-aprendizagem de línguas próximas, tal qual o português e o espanhol, seguros da íntima relação entre cultura e língua (LABOV, 1972), cabe-nos indagar aos estudantes sobre suas culturas, vivências e idiomas<sup>28</sup> para, a partir de então, discutir sobre aspectos semelhantes e diferentes da cultura-língua brasileira. Nesse enquadramento, mencionamos a proposta do livro didático *Mano a Mano* (BIZON, PATROCÍNIO E DINIZ, 2020, no prelo), obra na qual, objetivando-se trabalhar com o PLA, diferentes atividades propiciam a interação cultural e linguística dando relevância às culturas e

---

<sup>27</sup> Acréscimo nosso.

<sup>28</sup> Partimos do pressuposto de que a língua de uma pessoa/povo reflete também a sua cultura, daí pensarmos em “línguas espanholas” no contexto europeu e americano.

no idioma (s)<sup>29</sup> d<sup>30</sup>os discentes, abarcando, assim, desde tradições, opiniões etc. até o léxico e a sintaxe.

Ainda no mesmo nível de discussão, é imprescindível deliberarmos sobre as ideias de Cavalcanti (2013, p 212) acerca da *Educação Linguística Ampliada*:

Nessa visão de educação linguística ampliada, entendo que um curso de licenciatura neste mundo de diáspora, **imigração e migração**, de mobilidade social cada vez mais emergente, precisaria enfatizar a formação de um professor posicionado, responsável, cidadão, ético, leitor crítico, com **sensibilidade à diversidade e pluralidade cultural, social, e linguística** sintonizados com seu tempo, seja em relação aos avanços tecnológicos, seja em relação aos conflitos que causam qualquer tipo de sofrimento ou de rejeição a seus pares, lembrando que essas **questões cambiantes, fluidas assim como as construções identitárias nas salas de aula**. Ou seja, as exigências seriam para uma formação complexa que focasse a educação linguística do modo **sócio-histórico e culturalmente situado** [...] <sup>31</sup>

Perceptivelmente, com vistas a propor uma nova abordagem pedagógica na formação de professores de línguas, o excerto acima perpassa, justamente, por assuntos já abordados no presente compêndio. Nessa interpretação, associamos as imigrações e pluralidades socioculturais e linguísticas mencionadas às ideias apresentadas acerca de várias Américas Latinas (BERNHEIM, 2007; ORTIZ, 2017), bem como ao expressivo número de hispanofalantes latino-americanos presentes nas aplicações do Celpe-Bras (VILLELA E TOSATTI, 2017). Depois, pensando na fluidez identitária e na necessidade da consciência docente sobre o caráter sócio histórico e cultural por trás do (aparente) ensino-aprendizagem de um código linguístico, expressas nesse mesmo recorte, estabelecemos afinidade com as nossas considerações acerca do conceito de *Identidade*, em harmonia à consciência de que cada sujeito é único, mas também influenciado por contextos externos.

Em vista disso, quando adotamos uma concepção acerca do ensino-aprendizagem de PLA à hispano-falantes, como na situação do Curso Preparatório para o Celpe-Bras elaborado como parte dessa pesquisa, entendemos ser basilar à abertura ao outro, no sentido de valorizar sua cultura e língua em detrimento de apenas enfatizar aquilo que, em muitas teorias, é

---

<sup>29</sup> Além da própria discussão língua-cultura, há que considerar por parte dos estudantes, a utilização de outros idiomas, para além do próprio espanhol, como línguas indígenas etc. em nível familiar.

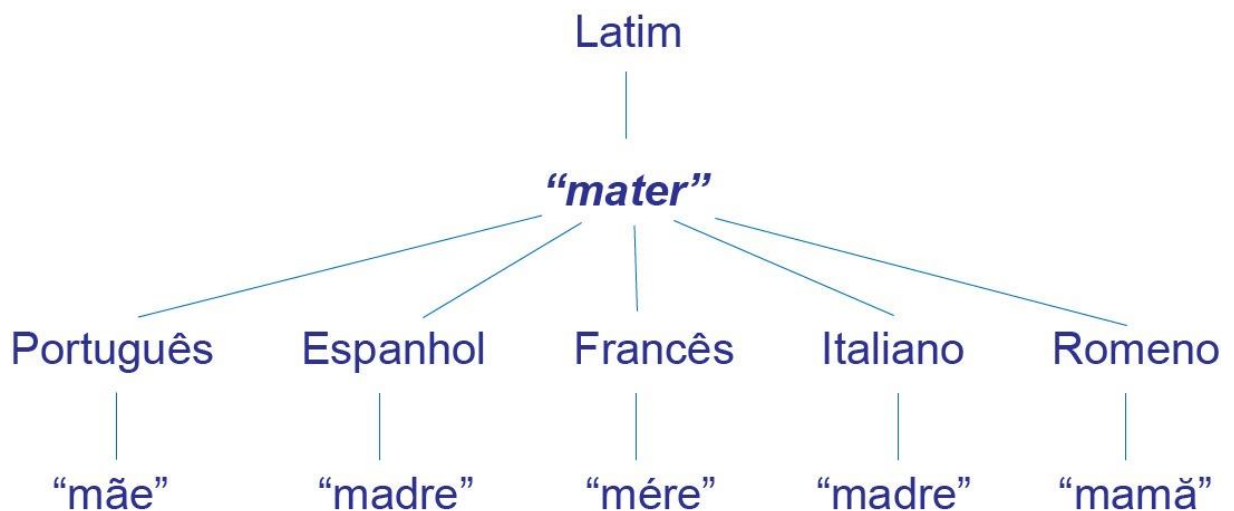
<sup>30</sup> Bizon e Diniz (2019) apresentam esse material na condição de uma proposta pós-colonial para o ensino-aprendizagem de PLA.

<sup>31</sup> Todos os grifos são nossos.

apresentado como o movimento principal, fomentando, muitas vezes, a invisibilidade e o preconceito relativamente àqueles que devido às condições contextuais de seus espaços de fala, muitas vezes, já se encontram nessa condição. Com isso, alinhando-nos à Cavalcanti (2013), depreendemos a necessidade de conceber a existência de diferentes Línguas Portuguesas e, em um contexto de formação, entender que os diferentes modos de se comunicar dos aprendizes perpassam estágios diferentes, mas que podem sempre avançar de acordo com suas propostas e/ou necessidades, desde que o ambiente educacional lhes apresente esse estímulo (FREIRE, 1996).

Em consequência, o segundo plano de nossa argumentação concerne à **intercompreensão**. Doravante IC, inicialmente definida como uma prática comunicativa milenar na qual, via de regra, quaisquer pessoas que dominem diferentes línguas de uma mesma família conseguem, em algum nível, estabelecer comunicação (ERAZO, 2016). Nessa conjectura, de modo a ilustrar essa definição, tomemos a situação das línguas românicas, ou indo-europeias, originadas a partir da evolução do Latim e observemos a figura a seguir:

Figura 2.3 – Exemplo de semelhanças linguísticas facilitadoras á intercompreensão



Fonte: Próprios autores.

Como percebemos, na ilustração anterior, a palavra “*mater*”<sup>32</sup>, em latim, mesmo mantendo a mesma significação, se transforma nos vocábulos: “*mãe*”, “*madre*”, “*mère*”, “*madre*” e “*mamă*”, respectivamente, em [português](#), [espanhol](#), francês, [italiano](#) e [romeno](#). Partindo dessa exemplificação, portanto, podemos entender o que acontece com parte significativa dos léxicos desses idiomas “próximos” - muitas vezes, seus termos se assemelham, conseqüentemente, contribuindo à comunicação entre indivíduos que dominem códigos linguísticos diferentes.

Visto isso, em consonância com de Paulo (2017), apresentamos a IC como um dos principais conceitos vigentes na atualidade quando intentamos um ensino-aprendizagem coerente com o século XXI, ou seja, consciente sobre as novas demandas, bem como às identidades metamórficas de nossos estudantes (CAVALCANTI, 2017; HALL, 1997). Nessa direção, evidenciamos a seguinte posição:

As transformações nas relações e nos contatos entre portadores de diferentes línguas e culturas em nosso tempo exigem também esforços no âmbito da didática das línguas para fazer convergir as práticas em sala de aula e as diferentes experiências de aprendizagem que a nova conjuntura possibilita [...] Para isso, a intercompreensão contribui não só como uma “abordagem atípica” para aprender a aprender línguas, mas também para “**reaprender a ensinar**”<sup>33</sup> **línguas**” de Paulo (2017, p 8)

Oportunamente, a passagem anterior configura-se enquanto uma conscientização que vai ao encontro do nosso posicionamento sobre o ensino-aprendizagem de PLA para-por hispano-falantes, pois ao enfatizar o papel do professor, desafia-nos à renovação das abordagens comumente empregadas em nosso ofício. Para tanto, é, obviamente, imprescindível conhecermos algumas das principais proposições didáticas relacionadas à IC. Em vista disso, Degache e Garbarino (2017) analisaram as principais ações em ensino-aprendizagem desenvolvidas sob a égide dessa linha de pensamento, dentre as quais destacamos: **a)** prioridade à habilidade de compreensão, bem como das estratégias nesse sentido, **b)** valorização do repertório linguístico já conhecido pelos estudantes e **c)** a incorporação das semelhanças linguísticas como estratégias de ensino-aprendizagem.

---

<sup>32</sup> É interessante observarmos que esta palavra não é “original” do latim, mas comum à outras línguas, inclusive de diferentes bases linguísticas.

<sup>33</sup> Grifo nosso.

Despertos à essa proposta inovadora, passemos, então, ao último estágio de nossos argumentos, a **concepção de uso da língua do exame Celpe-Bras**, quiçá uma das mais importantes variáveis quando relacionamos o ensino-aprendizagem de PLA para-por hispano-falantes à essa prova de proficiência. Para tanto, consultemos o Manual do Examinando:

O exame, por sua natureza comunicativa, não busca aferir seus conhecimentos a respeito da Língua Portuguesa por meio de questões sobre gramática e vocabulário, mas sim avaliar sua capacidade de usar essa língua, independentemente das circunstâncias em que você a aprendeu. Sua proficiência será avaliada a partir de seu desempenho em tarefas [...] Em resumo, o exame se fundamenta na ideia e proficiência enquanto uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo, levando-se em consideração, portanto, não apenas aspectos textuais, mas, primordialmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação [...] (BRASIL, 2019, p 9).

As considerações dispostas acima nos permitem entender uma fundamentação teórica baseada no uso comunicativo da língua, quer dizer, os examinandos da prova supracitada são avaliados de acordo com suas capacidades de interagir em diferentes situações sócio comunicativas e não exclusivamente em seus conhecimentos específicos relativamente à gramática ou vocabulário. Desse modo, relembramos a preocupação das pesquisas mencionadas em investigar o uso lexical da língua portuguesa por hispano-falantes em detrimento de seus desempenhos em situações reais do uso da língua, escritas e/ou orais, onde sejam necessárias adequação ao contexto, gênero e ao interlocutor etc. Para encerrar essa contenda, valemo-nos, outra vez, de Cavalcanti (2013, p 217) considerando que, para além das palavras, “a comunicação precisa ser considerada com muitos outros recursos semióticos”.

Ao passo que nos aprofundamos sobre o PLA e as possíveis abordagens desse ensino-aprendizagem para-por hispano-falantes especificamente, a relevância do Celpe-bras nessas conjunturas é evidenciada. A despeito disso, os nossos próprios objetivos em – investigar representações sobre a aprendizagem de PLA e **a preparação para a prova mencionada** – impõem uma análise cuidadosa acerca desse horizonte ao qual, desde agora, nos dedicaremos.

## 2.9. Celpe-Bras: Fundamentos, Interesses e Preparação

Nas palavras de Freitas et al (2017), a avaliação é uma categoria de difícil trato, pois, estando vinculada ao futuro, poderá sempre “abrir e fechar portas”. Na mesma direção, Luckesi (2014) e Farinha e Araújo (2018) advogam que, para além de seu caráter valorativo, esse

instrumento acarreta consequências posteriores às vidas das pessoas. Sabendo disso, preliminarmente, é preciso considerarmos o Celpe-Bras enquanto uma avaliação, pois ele envolve, justamente, uma atribuição valorativa à proficiência em português de um determinado sujeito, materializando-se (ou não) em uma certificação, que pode, de diferentes formas, se tornar uma ferramenta.

Após esse esclarecimento, é interessante partirmos das motivações impulsionadoras desse exame, para, então traçarmos uma relação entre elas e a demanda por um preparo específico a essa aferição. Em função disso, consultemos as palavras de Shlatter (2014):

A motivação principal para a elaboração do Celpe-Bras foi a necessidade de criar um exame único e padronizado para a seleção de estudantes de intercâmbio [...] Tornava-se necessário propor uma certificação de uso da língua portuguesa para participar da vida na universidade, o que envolveria criar um instrumento de avaliação que aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil.

Como verificamos, o fragmento anterior estabelece uma relação direta entre a necessidade de avaliar, de forma mais padronizada, as habilidades linguísticas de pessoas interessadas em estudar no Brasil e o desenvolvimento de uma avaliação que envolvesse o desempenho nas diferentes habilidades linguísticas, tanto em contextos estudantis, quanto cotidianos. Visto isso, argumentamos que, se a própria criação do Celpe-Bras está associada ao interesse em desenvolvimento acadêmico, quando retomamos as considerações anteriores sobre os governos Lula e Dilma, nos quais a ciência e a internacionalização universitária ganham mais fôlego, ampliando a recepção de pessoas de diferentes nacionalidades ao Brasil<sup>34</sup>, o fortalecimento desse exame se tornou uma consequência imperiosa.

Situando esse entendimento, nomeadamente, na América Latina, observarmos a semelhança entre os perfis e as *motivações instrumentais* (GARDNER, 1985) dos sujeitos aqui abordados, tal qual os de outras contribuições científicas relacionadas ao Celpe-Bras (NASCIMENTO E SAMPAIO, 2017, 2018): discentes de mestrado ou doutorado, provenientes de nações latino-americanas, interessados na avaliação referida enquanto ferramenta à continuação da carreira acadêmica no Brasil. Em função dessa demanda, surge, então, o

---

<sup>34</sup> Bem como de brasileiros ao exterior, por meio de diferentes programas tais quais: o Ciências Sem Fronteiras, CSF, que levava estudantes de diferentes universidades para estudar em universidades estrangeiras localizadas no Mundo todo e o Programa de Licenciaturas Internacionais, PLI, que deu a licenciados de diferentes áreas do conhecimento, acesso a uma graduação completa em diferentes universidades portuguesas.

denominado *Efeito Retroativo*, assunto muito pesquisado em diversas investigações acerca do PLA (MOUTINHO, 2006; LI 2009; ALMEIDA, 2012; SILVA E PILEGGI, 2018).

Tendo esse último conceito em conta, Scaramucci (2004) assente sua complexidade, visto que o mesmo envolve ensino-aprendizagem, avaliação e valores sociais. Nesse sentido, esclarece que exames de proficiência podem direcionar o processo educacional, porque a partir de seus resultados são desencadeadas importantes movimentações. Assim, a procura dos examinandos por uma preparação direcionada à essas aferições, muitas vezes, determina os “ [...] conteúdos, competências e habilidades desejáveis”. De modo semelhante, Spratt (2005) também adverte:

[...] podemos ver claramente que, embora a relação entre exames e efeito retroativo seja por vezes considerada como uma simples relação na qual exames geram efeito retroativo, esses estudos indicam que, ao invés de haver um efeito direto, automático e abrangente dos exames, o seu efeito é mais complexo e elusivo. Parece ser um fenômeno que não existe automaticamente por si só, mas sim que pode ser trazido à existência através da ação de professores, estudantes ou outros envolvidos no processo do exame (SPRATT, 2005, p. 21).

Baseados nessa última perspectiva, percebemos uma espécie de subordinação do efeito retroativo às atuações docentes e discentes. Presumivelmente, a depender de como se desenvolvem, esses comportamentos parecem regular o efeito apontado. Reforçando essa hipótese, Nagasawa (2018) menciona as crenças dos professores, os contextos institucionais de ensino e as situações políticas, sociais e econômicas enquanto algumas das forças operantes nessa manutenção. Dessa forma, voltamos às identidades (HALL, 1997) por acreditar que a percepção dos estudantes e também dos docentes em contextos de ensino-aprendizagem de PLA orientados sob as diretrizes do Celpe-Bras estejam relacionadas às percepções que os mesmos têm de si próprios. No caso dos professores, suas experiências e percepções do exame mencionado podem direcionar o caminho a ser tomado em busca por se tornarem profissionais efetivos na preparação para essa prova.<sup>35</sup> Na situação dos estudantes, além de suas experiências e visões acerca da aferição apontada, destaca-se a procura por se sentirem mais aptos às tarefas propostas nas datas de seus exames.

Para assegurar essa sugestão, partamos dos próprios exemplos da professora e dos estudantes da atual investigação. Como será visto adiante, essa primeira recorreu à diversas

---

<sup>35</sup> Preparações que, em acordo com suas experiências e abordagens educacionais pareçam as mais adequadas a ser desenvolvidas, o que não necessariamente representa exatamente as diretrizes do Celpe-Bras.

pesquisas, materiais e, inclusive, outros profissionais para organizar o planejamento do Curso Preparatório que norteou o seu trabalho. Por sua vez, os segundos, no decorrer das entrevistas concedidas e das aulas ministradas, expressaram, repetidamente, interesse central em estarem mais seguros à realização da prova em debate. Nesse sentido, todos parecem buscar transformar, positivamente, suas percepções sobre si mesmos. Acerca desses últimos, cabe lembrar de seu interesse nas oportunidades que podem “estar em jogo” em seus futuros. (SCARAMUCCI 2004; LUCKESI, 2014; FARINHA E ARAÚJO, 2017; DE FREITAS ET AL 2017).

Após essas ponderações, podemos entender melhor o surgimento de um Curso Preparatório. Quer dizer, regularmente, a própria demanda de indivíduos interessados em se sentirem mais confiantes durante esses testes, dados seus interesses futuros, legitima a necessidade de encontros, notadamente, direcionados a uma determinada prova. Por isso, diferentemente das aulas usuais, separadas através de níveis (básico, intermediário, avançado etc.), aulas preparatórias para o Celpe-Bras, via de regra, direcionam-se, exclusivamente, ao trabalho com essa avaliação<sup>36</sup> e recebem estudantes com diferentes níveis de proficiência. Todavia, ressaltamos que o foco no exame mencionado não excetua o ensino-aprendizagem da língua em todos os seus aspectos (fonéticos, fonológicos, lexicais e sintáticos), mas busca contextualizá-los através de gêneros orais e textuais, especialmente, aqueles presentes na avaliação de proficiência em português brasileiro. (NASCIMENTO E SAMPAIO, 2017; 2018).

Nesse momento, esclarecidos sobre o efeito retroativo e sua relação com (cursos preparatórios) para o Celpe-Bras, precisamos descobrir com quais situações sócio comunicativas o ensino-aprendizagem nesses cursos costumam laborar. Para tanto, a maneira mais efetiva de fazê-lo nos parece ser explicar a hodierna composição do exame em apresentação. Com esse objetivo, subseqüentemente, delinearemos três seções, a saber: *2.8.1. Características gerais, 2.8.2. Situação Escrita e 2.8.3 Situação Oral.*

---

<sup>36</sup> Nas universidades brasileiras, existe também uma demanda significativa para a preparação para o TOEFL, Test of English as a Foreign Language e essa procura tem sido sanada pelos diversos cursos do Idioma Sem Fronteiras, um programa para ensino-aprendizagem de diferentes idiomas, incluindo o Português do Brasil como Língua Adicional, criado durante o governo Dilma.



### 2.9.1. Características gerais

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras é uma avaliação desenvolvida através do Instituto Anísio Teixeira e outorgada pelo Ministério da Educação. A certificação de proficiência em Língua Portuguesa emitida por esse exame se configura enquanto a única comprovação oficialmente reconhecida no Brasil e designa os níveis *Intermediário*, *Intermediário Superior*, *Avançado* e *Avançado Superior*, não certificando nível *Básico*. (SCHOFFEN ET AL, 2017; 2018). Vale observar o fato de a nota final dos participantes estar condicionada ao maior grau obtido dentre as duas situações de aferição, isso é, se uma pessoa obtém *Avançado Superior*, para a escrita e *Avançado*, para a oral, sua certificação será concedida nesse último nível.

Como já adiantamos, essa avaliação se estabelece como um estudo sócio comunicativo e, para isso, cria oportunidades à articulação através de gêneros discursivos orais e textuais que poderiam, de fato, ser solicitados em situações comunicativas mais ou menos cotidianas (formais/informais). Em função disso, toda essa aferição é organizada por meio de materiais autênticos (notícias de jornais, reportagens de rádio, capas de revista, propagandas etc.) e dividida em dois momentos sócio comunicativos: um dedicado à avaliação escrita e outro à avaliação oral. (VILLELA E TOSATTI, 2017).

Observamos, entretanto, que a participação em direção ao Celpe-Bras começa desde a inscrição do Celpe-Bras, por meio do preenchimento cadastral dos participantes e do pagamento da taxa de inscrição, bem como do fornecimento de informações acerca de seu perfil (particular/profissional) para subsidio posterior à avaliação oral. Vale ressaltar, que por diferentes razões, são bastante comuns deslocamentos significativos de um determinado lugar até os postos aplicadores.<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> A pesquisadora do presente trabalho, enquanto avaliadora do Celpe-Bras, no posto aplicador de Viçosa, Minas Gerais, já avaliou pessoas que viajaram, por exemplo, de São Paulo, Rio de Janeiro e até mesmo do Acre para realizar a prova na Zona da Mata Mineira.

### 2.9.2. Situação Escrita

De modo geral, a Situação Escrita do Celpe-Bras se desenvolve durante um período total de 3 horas para a elaboração de quatro tarefas diferentes. Para cada uma delas, existe um **enunciado orientador**, no qual são apresentados: o **gênero**, o **propósito** e os **interlocutores** segundo os quais cada tarefa deve ser elaborada. Ademais, cada uma é baseada em um subsídio diferente. À **Tarefa 1**, destina-se um vídeo, exibido duas vezes seguidas ao início do exame. À **Tarefa 2**, um áudio, também duplamente executado, após os trinta primeiros minutos de prova. Por último, às **Tarefas 4 e 5** são destinados textos, já integrados ao material físico da avaliação. Nesse sentido, é importante pontuarmos que, mesmo que exista uma sequência para a apresentação dos subsídios (vídeo e áudio), os examinandos gerenciam o tempo de forma relativamente livre, ou seja, podendo decidir quanto tempo dedicar à cada tarefa.

Tabela 2.2 – Tempo destinado às Tarefas Escritas do Celpe-Bras

Tarefa	Material	Habilidades	Execução
I	Vídeo	Compreensão oral – Habilidade de escrita*	Duas vezes – ao início da prova.
II	Áudio	Compreensão oral – Habilidade de escrita*	Duas vezes – depois dos 30 minutos iniciais da prova.
III	Texto	Leitura – Habilidade de escrita*	Parte integrante da prova, utilização temporária livre.
IV	Texto	Leitura – Habilidade de escrita*	Parte integrante da prova, utilização temporária livre.

Fonte: Próprios autores.

Tendo isso em vista, como podemos imaginar, por intermédio dessas quatro seções, avalia-se, integralmente, as habilidades de *escrita*, *leitura* e *escuta* dos examinandos. A valoração dessas produções acontece holisticamente, o que significa que não são atribuídas notas individuais para critérios específicos, contudo, um valor geral para cada uma das quatro produções direcionado pelos parâmetros de adequação: *contextual*, *discursiva* e *lingüística*. Assim, primeiramente, destacamos que a **Adequação Contextual** está relacionada à conformidade das tarefas com um dado gênero discursivo. Por essa razão, os principais

indicadores nesse âmbito são as figuras: **1** - do **enunciador**<sup>38</sup>, aquele que redige a composição **2** - do **interlocutor**, a quem o escrito é destinado **3** - do **propósito sócio comunicativo** em pauta, ou seja, as razões pela qual se escreve e **4** - do **conteúdo informacional**, isto é, as informações obtidas através dos subsídios constantes em cada uma das quatro seções. Em segundo lugar, situamos a **Adequação Discursiva** nos planos de coesão e coerência, verificando-se a efetividade em relacionar as estruturas linguísticas (coesão) e as ideias (coerência). Finalmente, a **Adequação Linguística** relaciona-se ao uso adequado de vocabulário e estruturas gramaticais (os anexos 6, 7, 8 e 9 apresentam os enunciados da aplicação do Celpe-Bras de 2019/2).

Em estudo recente, Schoffen et al (2018) possibilitaram-nos compreender, detalhadamente, as principais variantes às quais a divisão escrita do Celpe-Bras está relacionada. Ao analisar quase todos os enunciados de tarefas aplicadas desde 1998 a 2017<sup>39</sup>, os autores chegaram às seguintes categorias: **A) Esfera de Atuação**, os eixos de atuação mais gerais definidos para a elaboração das tarefas (artístico-cultural, científico-educacional e comercial etc.) ; **B) Temática**, o assunto específico a ser discutido (alimentação, ambiente e tecnologia etc.) ; **C) Propósito**, relativo à ação a ser realizada (apresentar, aconselhar e divulgar etc) ; **D) Relação da Interlocução**, os papéis a serem adotados (amigo para amigo, colaborador de veículo comunicacional para leitores, empresa para candidato a emprego etc.) ; **E) Natureza da Interlocução**, posição social dos interlocutores (âmbitos pessoal ou social) ; **F) Gêneros Discursivos**, textos dentre os quais as produções podem ser materializadas (abaixo-assinado, artigo de opinião, carta etc.) e **G) Suporte**, o local de integração do texto (site, jornal, livro etc.). Baseados nos postulados dessa última investigação, evidenciamos a construção de propostas, em geral, contextualizadas à realidade, o que, de fato, legitima a prova de proficiência em português do Brasil enquanto um exame sócio comunicativo (BRASIL, 2019), daí denominarmos essa etapa como “*situação escrita*”.

---

<sup>38</sup> Não o examinando, mas uma persona, em geral, estipulada pelo enunciado de cada tarefa escrita.

<sup>39</sup> Desconsideradas as tarefas fora do padrão atual de aplicação.

### 2.9.3 Situação Oral.

A Situação Oral do Celpe-Bras, ou *Interação Face a Face* (BRASIL, 2019) se configura como uma conversa entre duas pessoas: um examinador e um examinando com cerca de 20 minutos. Nos primeiros cinco, o encontro versa sobre o perfil, os interesses e as experiências do entrevistado. Nos outros quinze, são entregues, separadamente, três materiais distintos, denominados *Elementos Provocadores* (anexos 10, 11 e 12), nos quais constam imagens e/ou textos sobre variados assuntos. A partir da entrega dos EPS, o examinador: **1** - estabelece cerca de 1 minuto à leitura silenciosa; **2** - solicita um comentário geral sobre o assunto abordado; **3** - indaga perguntas específicas, que, em geral, relacionam o tema em vigência à opinião pessoal e/ou cultura, país de nascimento etc. do participante.

Notamos, todavia, que anteriormente à essa conversa, existe uma ampla preparação iniciada com a leitura das informações cadastrais dos participantes e da decisão sobre os três materiais concernentes a entrevista.<sup>40</sup> Nesse momento prévio, também são determinadas as funções de cada um dos dois avaliadores envolvidos, porque enquanto um deles interagirá com o examinando, o outro, em silêncio, observará toda a conversa. Nesse seguimento, ao receber o avaliando, o avaliador-interlocutor explica como decorrerá todo o processo e, no transcorrer da avaliação, apoia-se, principalmente, no *Roteiro de Interação Face a Face* (anexos 13, 14 e 15) para determinar as indagações a serem feitas.<sup>41</sup>

Tabela 2.3 – Tempo destinado às Tarefas Escritas do Celpe-Bras

Tempo	Tema	Habilidades
Cerca de 5 minutos	Experiências com o Brasil e o português Profissão, hobbies, etc;	Compreensão oral - Habilidade de fala*
Cerca de 5 minutos	Temas variados	Compreensão oral - Habilidade de fala*
Cerca de 5 minutos	Temas variados	Compreensão oral - Habilidade de fala*

<sup>40</sup> São fornecidos vinte (20) Elementos Provocadores em conjunto com o material de prova, dentre os quais os examinadores escolhem somente três para a aplicação.

<sup>41</sup> Essa parte de nossa fundamentação é baseada no Curso para Aplicadores do Celpe-Bras disponibilizado pelo MEC em 2018/2, bem como na experiência pessoal da pesquisadora em questão.

Cerca de 5 minutos	Temas variados	Compreensão oral - Habilidade de fala*
--------------------	----------------	--

\*Habilidade oral enquanto desempenho nos parâmetros de compreensão oral, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia.

Fonte: Próprios autores.

Relativamente à valoração da proficiência oral, são feitas duas principais atribuições, uma geral, e outra específica. Através da *grade de avaliação holística* (anexo 16), o avaliador-interlocutor determina uma nota geral à performance do examinando, baseando-se no seu desempenho relativamente à compreensão do fluxo natural da fala, autonomia, desenvoltura, fluência, vocabulário, pronúncia e compreensão. Por meio da grade de avaliação analítica (anexo 17), o examinador-observador confere valores específicos à cada um dos critérios constantes, sendo eles: **a) compreensão oral, b) competência interacional, c) fluência, d) adequação lexical, e) adequação gramatical e f) pronúncia.**

Para mais, ressaltamos a semelhança entre os assuntos discutidos nessa situação avaliativa oral aos abarcados durante a situação escrita do Celpe-Bras. Ao longo do planejamento do Curso Preparatório desenvolvido com vistas à presente investigação, buscamos pelos temas mais comuns abarcados em ambos processos e, chegamos à temas similares aos mencionados no estudo de Schoffen et al (2018), são exemplos: hábitos alimentares, turismo, trabalho, meio ambiente e tecnologia (GABATELLI, 2019). Como percebemos, a avaliação oral desse exame também se materializa sócio comunicativamente, haja vista que mesmo com critérios bem definidos a serem avaliados, desenvolve-se uma interação real de fala entre duas pessoas através da qual os participantes podem se expressar acerca de diferentes assuntos e, por isso, também recorreremos à ideia de “*situação oral*”.

Para encerrar esta subdivisão da nossa pesquisa, chamamos atenção ao fato de o critério *vocabulário* não ser o único avaliado durante o exame, mas, parte integrante de um todo, presumivelmente, direcionado a aferir a habilidade de utilização da língua como uma ferramenta de ação-interação social (BRASIL, 2019), o que reforça nosso posicionamento sobre a pouca contribuição de um ensino-aprendizagem para-por hispano-falantes apenas preocupados com uma “perfeita” utilização do léxico.

## 2.10. Representações Sociais

Ao início desse estudo, apresentamos diferentes posicionamentos acerca das definições de *Realidade*, tomando-as, como um espaço material e/ou conceitual aberto à infinitas interpretações. Em seguida contrapomos o senso comum, no qual as *Representações* são entendidas como algo falacioso, aclarando-as enquanto infinitos modos de interpretar o universo ao nosso redor. Depois dessas recordações, iniciamos a presente seção nos apoiando em *Mind and Society, 1930*, de Lev Vygotsky, obra a partir da qual se reverbera o íntimo relacionamento entre nós, seres humanos e a sociedade, principal organizadora dos espaços físico-conceituais por meio dos quais nos desenvolvemos. Dessa forma, observamos, justamente que ao começarmos qualquer pesquisa sobre *Representações*, para além da definição basilar de “*funções mentais*”, somos, impreterivelmente, direcionados à esfera da Sociologia e dos estudos do sociólogo Émile Durkheim.

Em função disso, é presumível a extrema importância da sociedade na teoria de Durkheim (1974), onde origina-se o termo Representações Coletivas, noção que pode ser explicada enquanto aquilo que os homens pensam sobre si mesmos e o universo ao redor. Nesse sentido, as elas seriam, ao mesmo tempo: uma forma de conhecimento, socialmente (re) produzida e um parâmetro comportamental com o qual os indivíduos de um determinado espaço, tempo e cultura se interligariam. Isso quer dizer, nossas formas de materializar os grupos e interpretarmos a realidade, com isso, tornando-nos capazes de relacionar os novos e os antigos fenômenos com os quais somos confrontados (OLIVEIRA, 2012). Por outro lado, uma outra ideia postulada pelo mesmo investigador acerca das Representações Individuais, abarcaria aquilo que é inato ao indivíduo, isto é, as maneiras, individualmente construídas, de percebermos a nós mesmos, aos outros e a realidade.

Previsivelmente, a possibilidade de representações inatas em contraste à teoria vygotskyana pode causar estranheza, pois quando, piamente, acreditamos nos papéis da *sociedade* e do *universo* enquanto estímulos essenciais para aprendermos e deprendermos, torna-se extremamente difícil identificar quais interpretações cabem exclusivamente ao sujeito, não mantendo qualquer vínculo com o mundo exterior. Com isso, pautando-se nessa controvérsia, o psicólogo social Serge Moscovici ampliou os estudos no campo das representações ao observar a indissociação entre os universos interior e exterior, ou melhor, entre sujeito, coletividade e objetos, dito isso, vejamos:

As representações sociais que me interessam [...] são [...] as de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico, humano, que nem sempre têm tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores - as ciências, religiões e ideologias oficiais [...] E a característica específica dessas representações é precisamente a de que elas “corporificam idéias” em experiências coletivas e interações em comportamento, que podem, com mais vantagem, ser comparadas a obras de arte do que a reações mecânicas. (MOSCOVICI, 2000, p 48).

As linhas destacadas acima aclaram o seguinte: se em um primeiro momento dos estudos dedicados às representações, o ser humano e a sociedade eram concebidos de forma dual e homogênea, posteriormente, os postulados moscovicianos, indicariam uma maior complexidade desse enquadramento. Baseados nessa compreensão, entendemos que se a teoria durkeimiana desenvolve-se sobre uma ótica dual e delimitada dos sujeitos, por outro lado, a teoria das *Representações Sociais* moscovicianas vai ao encontro de duas perspectivas anteriormente apresentadas nesse construto: a condição metamórfica dos indivíduos, constantemente atravessando e sendo atravessados por questões de diferentes ordens (sociais, econômicas, culturais etc) e a incapacidade da sociedade contemporânea em fornecer papéis delimitados acerca de quem somos. Em resumo, a principal diferença entre as posições de Durkheim (1974) e Moscovici (1987;2000) parece residir no fato de o primeiro compreender as representações como um código pré-estabelecido, passado de uma geração à outra, enquanto o segundo estabelece-as enquanto mecanismos sócio interacionais de contínua (re)construção de ideias e comportamentos.

Em um terceiro momento dos estudos em alusão, Roger Chartier (1991;2002), além de corroborar com as perspectivas de Serge Moscovici, alargou os pontos de vista a esse respeito, acrescentando a visão sobre *simbolismo e fato*:

Propomos que se tome o conceito de representação num sentido mais particular e historicamente mais determinado [...] a representação como dando a ver uma coisa ausente, o que supõe uma distinção radical entre aquilo que representa e aquilo que é representado; por outro, a representação como exibição de uma presença, como apresentação pública de algo ou de alguém. No primeiro sentido, a representação é instrumento de um conhecimento mediato que faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma «imagem» capaz de o reconstituir em memória e de o figurar tal como ele é. Algumas dessas imagens são bem materiais e semelhantes, como os bonecos de cera [...] não quer dizer que seja [...] estável e unívoca. A relação de representação — entendida, deste modo, como relacionamento de uma imagem presente e de um objeto ausente [...] Por outro lado, ao identificar as duas condições necessárias para a que uma relação desse tipo seja inteligível — a saber, o conhecimento do signo enquanto signo, no seu distanciamento da coisa significada, e a existência de

convenções partilhadas que regulam a relação do signo com a coisa — (CHARTIER, 2002, p 20 e 21).<sup>42</sup>

De acordo a investigação chartieriana, em um primeiro nível, as representações estão, de fato, ligadas ao relacionamento entre um símbolo e seu simbolismo, o que, claramente, remonta à Semiótica em seus *signo* e *significado*. Entretanto, em um segundo patamar, esse último cientista argumenta em favor do reconhecimento de que, as representações sobre um dado ser, objeto, situação etc. não equivalem exatamente aquilo que simbolizam, mas a um resultado, fruto de nossas interações coletivamente construídas. Assim, como observa Almeida (2012) sobre os escritos de Chartier, nessa adjacência investigativa: os indivíduos, “além de processadores de informações, são sujeitos ativos no processo de produção e comunicação de significados”. Em função disso, o conhecimento do “real” deve recorrer as *Representações Sociais* para resgatar os objetos anteriores às nossas próprias significações. Nesse ponto, vale lembrar as palavras de Platão (s/d), com as quais iniciamos esse aporte, acerca do conhecimento da verdade através do abandono de nossos sentidos.

Tendo lembrado esse pensamento da Antiguidade Clássica, acrescentarmos ainda as contribuições de Henri Lefebvre (1983), pois para esse filósofo-sociólogo, o debate sobre as representações surge, justamente, na época grega em alusão, haja vista que antes da percepção platônico-filosófica acerca da realidade, tudo era tomado como uma relação direta entre sujeito e objeto. Para além dessa constatação, importa situarmos as ideias lefebvreanas em dois ângulos. Por um lado, em sua consonância às duas últimas proposições aludidas (MOSCOVICI, 2000; CHARTIER, 1991), isto é, as representações enquanto um processo social e crítico, resultante das interações e significações coletivamente construídas. Por outro, em sua preocupação com valores culturais, crenças, ritos, mitos etc. nesse contexto enquanto uma matéria prima relevante à compreensão dos fenômenos sociais, tradicionalmente desprezada pelas investigações desse contexto, tendo isso em vista, analisemos as seguintes palavras:

No entanto, a concatenação de Sinais e significados não são suficientes para explicar o discurso. Envolve outros elementos que fazem sentido, a saber, os valores e normas admitidas nesta ou naquela sociedade, incorporadas em palavras-chave, símbolos, imagens fortes, em suma em representações. Convencional? Sim, mas poderoso nessa ou naquela arquitetura social, do qual fazem parte, que sustentam.<sup>43</sup> (LEFEBVRE, 1983, p 47)

<sup>42</sup> Adaptamos a tradução original, do português europeu para o português do Brasil.

<sup>43</sup> Tradução nossa.



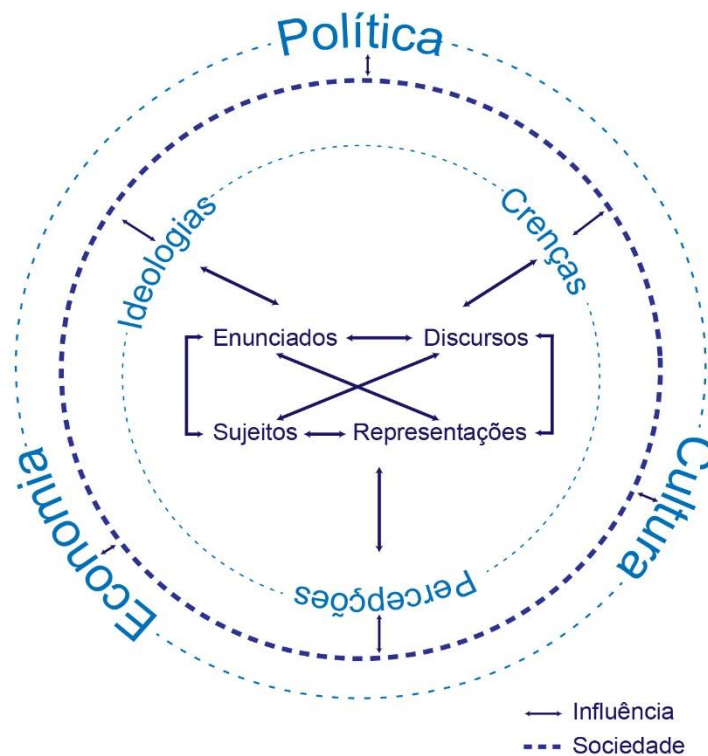
Como vemos, partindo da articulação de Lefebvre (1983) em destaque, é possível extrairmos duas considerações significativas: a primeira está relacionada à força discursiva em dependência do cenário sobre o qual atua. A segunda, relaciona-se, justamente a menção ao fator discursivo como uma chave de abertura às representações e seu poder. Nessa lógica, acrescentamos outro aspecto importante da pesquisa desse estudioso, o conceito de *obra*, entendido como qualquer materialização na qual, concomitantemente, as representações explicam e são explicadas. Como exemplos mencionamos as diferentes formas de arte (música, pintura etc.), a **linguagem** e até mesmo do Estado. Retratamos, portanto, uma situação dialógica na qual: as Representações explicam nossas criações e também são explicadas por elas. Com isso, em acordo com Lefebvre (1983), acreditamos nessas formas de expressão enquanto meios excelentes para compreendermos os seres humanos, bem como a relação estabelecida entre eles e o mundo, o que nos leva a conceber o discurso na condição de uma das principais vias para investigarmos os modos humanos de depreender.

Por este motivo, na presente dissertação, consideramos **discurso** enquanto um fenômeno comunicacional dialógico veiculado através de **enunciados** sempre originados e situados em interações sociais, em função de que: “a língua, a palavra são quase tudo na vida humana” (BAKHTIN, 2003, p. 324). Resumidamente, em nossa análise de registros, as **representações** dos sujeitos envolvidos nesse estudo serão concebidas como **expressões verbalizadas de suas interpretações, modos de ver, opiniões, ideologias etc. acerca da aprendizagem de língua portuguesa do Brasil e da preparação para o Celpe-Bras, construídas e veiculadas, juntamente, nos âmbitos social e discursivo e, logicamente, relacionados e motivados sobre diversos desdobramentos socioeconômicos, culturais e/ou políticos** sobre os quais refletiremos.

Isso posto, é importante ressalvamos nosso afastamento em relação ao conceito de *Crenças*, amplamente investigado na área da Linguística Aplicada (BARCELOS, 1995, 2013; SILVA, 2007) e cujas contribuições admitimos relevantes. Entretanto, em acordo com outros pesquisadores (NEVES, 2014; GIAROLA, 2016; MATOS E JARDILINO, 2016) diferenciamos-las das *Representações Sociais* em diferentes medidas. Antes de mais nada, na pressuposição de um *sujeito* não entrecortado pelas relações humano-discursivas, daí nomear-se as *crenças individuais*. Em seguida, pelo entendimento dessas primeiras como menos suscetíveis à questionamentos, exemplificamos: as crenças sincretistas, amiúde, permanecem

estáticas ao longo de uma vida inteira. Ao contrário, as representações são perenemente modificáveis, dado seu envolvimento em um processo natural, independente de consentimentos. As representações não surgem daquilo que queremos, mas de nossas experiências. Falar fluentemente uma língua estrangeira despende tempo e recursos, temos essa consciência-representação, mas não a assentimos ou apreciamos, nós a experenciamos, quer por interações, quer por discursos, quer por ambos.<sup>44</sup> Visto isso, vejamos o esquema abaixo de modo a resumir nosso entendimento:

Figura 2.4 – Esquema do funcionamento das Representações Sociais



Fonte: Próprios autores.

<sup>44</sup> Exemplo de uma Representação Social construída através das diferentes interações sociais da própria pesquisadora.

Visto isso, retornando ao que, até então, estruturamos no presente arcabouço teórico, resumimos: **1** – concebemos espaços sociais, econômicos, políticos etc. decifrados como **realidade (s)** nas quais há **2** – **sujeitos-identidade (s)** movimentando-se rumo às transformações de seus *eus*. **3** – Dentre essas **movimentações** identificamos a **aprendizagem de um idioma** e a **participação em uma prova de proficiência**. Quer dizer, discorreremos sobre **1** - a América Latina, o Brasil, a Colômbia e o Peru. **2** - Nossas ideias sobre as identidades a serem apresentadas. **3** - A aprendizagem de português para-por hispano-falantes e a preparação para o Celpe-Bras. Depois disso, direcionamo-nos às **Representações Sociais** e constatamos seu caráter sócio interacional e discursivo. Destarte, neste ponto, defendemos sua suscetibilidade às transformações contextuais e, em especial, com vistas ao nosso objeto de estudo, em especial, exemplificamos a imersão em língua estrangeira, face à novas territorialidades, enquanto um cenário iminente às ressignificações representacionais. Em conclusão, tendo percorrido **Realidade (s)**, **Identidade (s)**, **Movimentações** e **Representações Sociais**, em um último momento desta estruturação teórica, lançar-nos-emos às **Atitudes**, possivelmente, despertadas por nossos meios de representar o mundo, bem como a nós mesmos e a partir das quais, amiúde, buscamos nos completar. Nas situações aqui analisadas, essa perene procura humana se materializa enquanto **Estratégias de Aprendizagem**, as quais, a partir de agora, estudaremos.

### 2.11. Estratégias de Aprendizagem

Ao iniciarmos esta construção teórica, partimos de simples definições dicionarizadas, as quais nos proporcionaram várias reflexões mais embasadas, trazendo-nos até aqui. Dessa maneira, parece-nos coerente traçar o mesmo caminho neste último ponto de nosso referencial. Isso é, começar de forma simples até alcançarmos ponderações mais aprofundadas. Tendo isso em consideração, desmembramos a expressão *Estratégia de Aprendizagem* em dois lados, verificando suas respectivas definições no *Houaiss*: “*Arte de planejar e coordenar as operações das forças militares, políticas, econômicas e morais envolvidas na condução de uma guerra [...]*” e “[...] *Ato ou efeito de aprender um ofício, uma arte ou ciência; aprendizagem [...]*”. Em um primeiro momento, a divisão dessa terminologia causa estranheza, devido ao afastamento de seus campos semânticos, de um lado se destaca a guerra, de outro, a arte e o ofício. Nesse sentido, retomamos as ideias de Labov (1972), de acordo com as quais a

sociedade e a língua caminham juntos. Argumentamos, assim que os avanços sócios educacionais ao longo da história unificaram *estratégia* e a *aprendizagem*, permitindo uma ressignificação social e linguística, na qual, atualmente, em termos educacionais, define-se: “um plano que visa conscientemente atingir uma meta (aprender)”<sup>45</sup> (OXFORD, 2003, p 274).

Historicamente, portanto, as pesquisas acerca das Estratégias de Aprendizagem, doravante *EA(s)*, são iniciadas nos anos setenta (RUBIN, 1975), datação que, uma vez mais, permite-nos indagar o termo em deliberação, isso porque, observando com atenção, neste ponto, excepcionalmente, não mencionamos o *ensino*, mas apenas o outro lado desse processo, o que admite um diálogo sobre a autonomia do aprendiz<sup>46</sup>. A vista disso, posicionamos a referida independência dos estudantes sob a vigência do século XX. Nesse período, o Estado passa a ser mais responsabilizado pela educação e a *Escola Tradicional*, geralmente, centrada na figura do “mestre” sofre diversas críticas frente à nova maneira de se pensar a Educação (FERREIRA, 2012). Desse modo, em meio à uma época na qual as demandas democráticas permeavam também o meio educacional, alinhando-se à essas novas propostas, em 1975, a educadora Joan Rubin publica “*O que um bom aprendiz pode nos ensinar*”<sup>47</sup>, trabalho no qual, para além de um título relativamente subversivo à luz da concepção antiga, revela-se um ideal extremamente democrático:

É de conhecimento geral que todo mundo aprende sua primeira língua com relativo sucesso, a razão é que todos nascem com a capacidade inata de aprender uma língua e depois crescem em uma comunidade na qual funciona-se através da linguagem [...] No entanto, é igualmente sabido que algumas pessoas são mais bem-sucedidas [...] na aprendizagem de um segundo idioma. Esse sucesso diferencial é geralmente explicado ao se dizer que “X tem mais capacidade de aprendizagem de idiomas que Y). Por que essa capacidade inata parece diminuir alguns quando a tarefa de aprender o segundo idioma está em jogo? Embora uma das habilidades mais essenciais que muitas pessoas tentam adquirir por meio da educação formal seja a competência em uma segunda língua ou idioma estrangeiro, o registro de sucesso das tentativas de ajudar os alunos a adquirir essa habilidade demonstra resultados pouco promissores. Felizmente [...] todos conhecemos alunos que aprendem um segundo idioma, apesar do professor, do livro ou da situação da sala de aula. Como essas pessoas alcançam o sucesso? Gostaria de sugerir que, se soubéssemos mais sobre o que os “alunos bem-sucedidos” fizeram, poderíamos ensinar essas estratégias aos alunos menos bem-sucedidos (nesse sentido), a fim de melhorar seu histórico de sucesso.”<sup>48</sup> (RUBIN, 1975 p 41 e 42)

<sup>45</sup> **NOSSA TRADUÇÃO PARA:** “[...] *to plan that consciously aims to achieve a goal (learn)*”. Parênteses nosso.

<sup>46</sup> Nos termos de Paulo Freire (1996), a autonomia é “a emancipação do homem” (1996).

<sup>47</sup> **NOSSA TRADUÇÃO PARA:** “*What a good learner can teach us?*”

Baseados nas palavras anteriores, notamos duas constatações, uma relativa à compreensão de que todos temos, via de regra, uma capacidade inata de aprender línguas, daí, aprendermos efetivamente o nosso idioma materno e a outra, relacionada à admissão de que alguns estudantes são mais bem-sucedidos do que outros quando aprendem uma língua adicional, não por terem mais capacidade, mas porque, possivelmente, adotam estratégias mais efetivas ao se lançarem sobre essa empreitada. Tendo essas duas variáveis em mente, a educadora propõe assinalar algumas características dos percursos das pessoas mais exitosas nesse seguimento, de modo a demonstrar quais aspectos podem encaminhar uma aprendizagem de línguas adicionais mais efetiva e, conseqüentemente, contribuir para que todos tenham maiores oportunidades de sucesso. Para tanto, Rubin (1975) propõe uma lista das principais características identificadas a esse respeito, as quais resumiremos nos seguintes termos:

- a.** Exercício da inferência, a criação de hipóteses ao significado dos vocábulos desconhecidos;
- b.** Abertura significativa à comunicação e à (criação) de situações sócio comunicativas;
- c.** Desenvoltura e ausência de medo de se comunicar.
- d.** Atenção à forma e aos padrões da língua;
- e.** Monitoria sobre a receptividade de sua fala, bem como a aprendizagem por meio dos próprios erros;
- f.** Atenção ao contexto de interação
- g.** Cuidado com aspectos fonológicos que potencializam a comunicação<sup>49</sup>.

Em todos os itens acima, de algum modo, é destacada a centralidade do papel da independência dos sujeitos em pró de seus avanços, o que nos permite reafirmar, de modo situado, a relevância da autonomia em meio aos estudos das *EA(s)*, quer dizer, podemos

---

<sup>48</sup> **NOSSA TRADUÇÃO PARA:** “It is common knowledge that everyone learns his first language with a fair degree of success, the reason being that everyone is born with the ability to learn a language and then grows up in a community in which he needs to function to some degree through language, the rules which are imparted him in the normal course of the day. Yet, it is equally common knowledge that some people are more successful (however this is denied) than others at learning a second language. This differential success is often explained by saying that “X has more language clearing ability than Y), why does this innate ability seem to decline for some when second language learning is the task? Although one of more essential skills which many people try to acquire through formal education, is competence in a second or foreign language, the success record for attempts to help students acquire this skill been notoriously poor. More positively, we can observe that this ability does not decline for all students studying a second language. We all know of students who learn a second language in spite of the teacher, the textbook, or the classroom situation. How do these individuals achieve success? I would like to suggest that if we knew more about what the “successful learners” did, we might be able to teach these strategies to poorer learners enhance their success record”.

Parênteses nosso.

<sup>49</sup> A tonicidade das palavras, por exemplo, em alguns momentos pode melhorar ou dificultar a comunicação por afastar as palavras da expectativa/hábito do receptor.

identificar nessa proposta um relacionamento extremamente estreito entre a tomada de responsabilidade sobre sua própria aprendizagem e o desenvolvimento efetivo das habilidades em uma nova língua.

Mais adiante, coincidentemente, Ellis e Sinclair (1989) também voltados às *EA(s)*, porém optando por uma abordagem psicológica, sumarizaram outros traços comuns aos estudantes que construíam resultados mais promissores: **a) a consciência**, dada a permanente preocupação em terem clareza acerca de suas atitudes, sentimentos e emoções durante o processo de aprendizagem, tal qual a racionalização de suas atitudes, sentimentos e emoções no correr desses processos; **b) as inquietude e tolerância**, haja vista querem saber sempre mais sobre a língua-alvo e aceitarem, positivamente, as diferenças entre essa e a materna, bem como serem complacentes ao lidarem com as ambiguidades e incertezas emergentes nessas dinâmicas; **c) Autocrítica**, por, regularmente, se auto avaliarem e monitorarem seu progresso; **d) Senso realístico**, em função de entenderem que aprender uma língua estrangeira demanda tempo e empenho; **e) Experimentação**, pois sempre querem experimentar novas estratégias para então escolherem a mais adequada; **f) Envolvimento ativo**, por sempre se envolverem, ativamente, sem medo de arriscar; **g) Organizados**, devido à organização dos tempo e materiais da maneira mais adequada à sua personalidade, para além de explorarem por completo os recursos de aprendizagem de segunda língua disponíveis interna e externamente à sala de aula.

Depois de elencarmos essas orientações, é curioso registrar a semelhança dos perfis dos sujeitos abarcados em nossa investigação à muitos dos pontos explanados acima, tanto no que se refere às ideias de Rubin (1985), quanto as de Ellis e Sinclair (1989), tais como a inferência e/ou a inquietude, o que, em alguma medida, pode explicar seus sucessos não somente ao se comunicarem e nas atividades desenvolvidas em nosso curso preparatório, mas também no próprio exame Celpe-Bras. Observamos, porém a ressalva por parte desses dois últimos autores, sobre não devermos tomar essas sugestões de modo absoluto, cabendo a cada aprendiz adequar as sugestões expostas às suas particularidades.

Em um terceiro momento científico, de modo a serem melhor elucidadas, as *EA(s)* passam a ser divididas por grupos. O'Malley e Chamot (1989), por exemplo, dividem-nas em dois enquadramentos: *cognitivas* e *metacognitivas*. Nessa perspectiva, enquanto as primeiras se referem aos processos mentais propriamente ditos, como as nossas capacidades de síntese e memorização, as segundas estão relacionadas aos conhecimentos que temos sobre esses

processos cognitivos, ou seja, as informações que nos permitem orientar e avaliar a aprendizagem. Por sua vez, Oxford (1990) classifica-as como *diretas* e *indiretas*, onde aquelas incidem diretamente sobre a aprendizagem, estando alinhadas à cognição, memória e compensação, ao passo que essas últimas abarcam aquilo que nos é externo, tal como as metacognitivas (já mencionadas), as sociais e as afetivas.

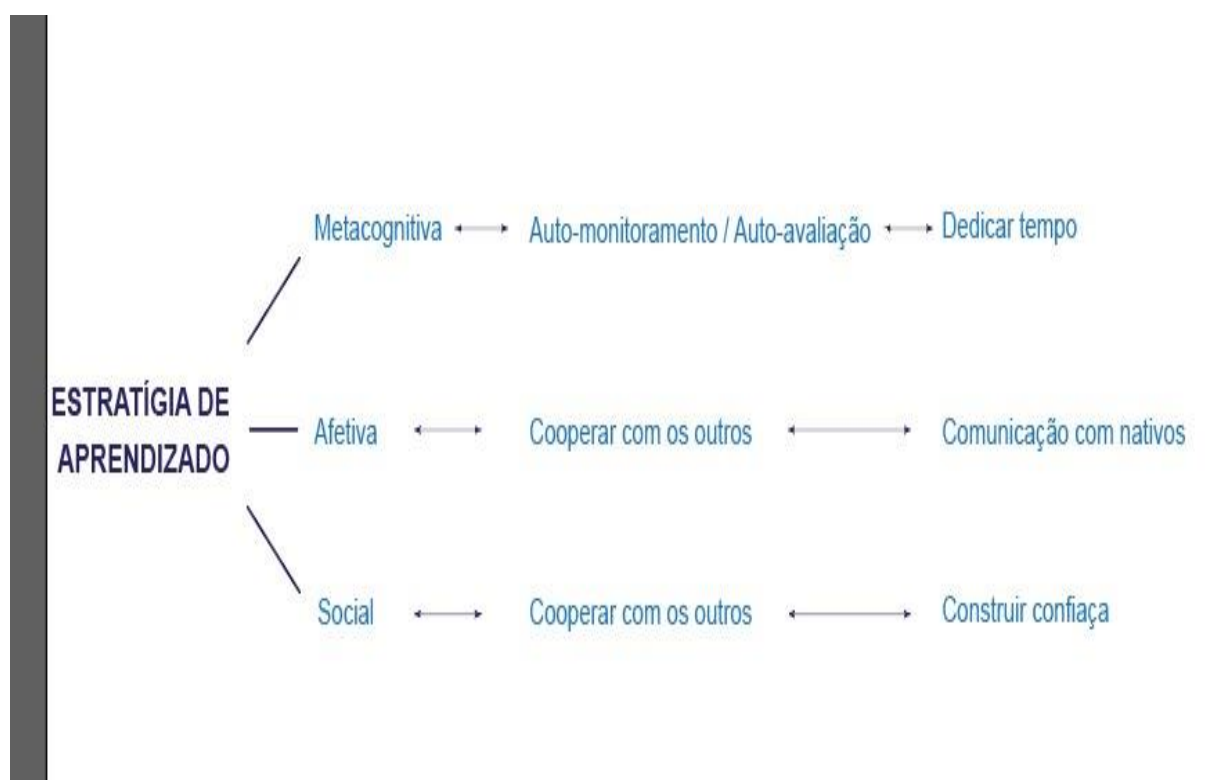
Após essas breves considerações, é preciso expressar que mesmo os estudos em discussão não mencionando diretamente as *Representações Sociais*, durante as análises de registros do presente estudo, identificamos possíveis relações de causa-efeito entre as representações sobre a aprendizagem de português, a preparação para o Celpe-Bras e as EA(s). Em função disso, tornou-se necessário examinarmos esse último conceito com um pouco mais de atenção e, para tanto, escolhemos as orientações oxfordianas inaugurais, visto que seu caráter detalhado, que abarca temas coincidentes aos levantados pelos autores mencionados acima (RUBIN, 1975; O'MALLEY E CHAMOT, 1989), quanto vários outros, sendo, por isso, um construto bastante detalhado e, com isso, atendendo às características específicas do *corpus* desse trabalho.

Para Oxford (1990) as EA(s) diretas podem ser classificadas em três subgrupos: **1. Estratégias Cognitivas, 2. Estratégias de Memória e 3. Estratégias de Compensação.** No primeiro subgrupo, são inseridas as prática e percepção da língua, pertencem a esse bloco as seguintes ações: **a. Praticar** (conversar/repetir), **b. Receber e enviar mensagens** (através de meios de comunicação), **c. Analisar e Raciocinar** (traduzir/deduzir de forma lógica) e **d. Criar estrutura de input e output** (anotar/fazer resumos). No segundo, são introduzidas as ações relativas à memorização: **a. Criação de elos mentais** (agrupar sinônimos ou antônimos/criar grupos semânticos), **b. Utilização de imagens e sons** (desenhos/esquemas, rimas/semelhanças sonoras), **c. Revisão efetiva** (revisão estruturada) **d. Emprego de ação** (sensações/respostas físicas). No terceiro, as ações são colocadas as ações que permitem a superação de empasses: **a. Adivinhar de forma inteligente:** (usar pistas linguísticas como cognatos), **b. Superar limitações da fala e da escrita:** (utilização de sinônimos).

Da mesma forma, as EA (s) indiretas são subdivididas pela autora em três subdivisões: **1. Estratégias Metacognitivas, 2. Estratégias Sociais e 3. Estratégias Afetivas:** A primeira diz respeito aos meios organizacionais: **a. Centrar a aprendizagem** (relacionar conteúdos novos e velhos), **b. Planejar a aprendizagem** (organizar espaço físico/aprender novos métodos) **c. Avaliar a aprendizagem** (automonitoramento/autoavaliação). A segunda é

relativa à interação social: **a. Fazer perguntas** (solicitar correção/solicitar repetição), **b. Cooperar com os outros** (cooperar entre pares/cooperar entre pessoas mais proficientes), **c. Solidarizar-se com os outros** (conscientizar-se sobre os sentimentos e a cultura do outro). Por fim, a terceira está relacionada às emoções: **a. Diminuir ansiedade** (relaxar/meditar), **b. encorajar-se** (pensar positivamente/congratular-se) **c. Medir a temperatura emocional** (compreender-se/compartilhar os sentimentos com alguém). Com vistas a melhor ilustrar a teoria apresentada, observemos o esquema a seguir, na qual apresentamos as estratégias de aprendizagem dos sujeitos envolvidos nesse trabalho:

Figura 2.5 Estratégias de Aprendizagem à luz do presente trabalho



Fonte: Próprios autores.

Depois de explorarmos as *EA(s)* sob a perspectiva de Oxford (1990), é preciso esclarecer que, durante as análises de registros, tomamos os grupos e subgrupos apresentados apenas como referência, não os associando, necessariamente, aos exemplos de ações mencionados (resumir, perguntar, organizar, etc.). Partimos do pressuposto de que cada indivíduo é diferente em suas necessidades e, assim sendo, as Estratégias de Aprendizagem



devem tornar os processos mais fáceis, rápidos, agradáveis, autogeridos, efetivos e transferíveis para cada nova situação (OXFORD, 2017; 2003), o que, majoritariamente, dependerá dos sujeitos e contextos envolvidos durante a construção de conhecimento, justificando, portanto, a percepção da união desses termos até mesmo enquanto uma obra de arte, **um ofício único**. Tendo isso em vista, as estratégias adotadas pelos sujeitos abordados no decorrer desse estudo revelam-se enquanto ações de acesso à, anteriormente referida, completude do *eu*, ou seja, através dessas estratégias os mesmos podem desempenhar atitudes para alcançar tanto o conhecimento, quanto determinadas posições culturais, sociais, financeiras etc.

Após essa última deliberação, chegamos ao final de nossa fundamentação teórica e, por isso, resumimos: Em um primeiro momento dessa investigação, compreendemos a **América Latina**, o **Brasil**, a **Colômbia** e o **Peru** como **realidades** culturais, sociais, econômicas etc. Em seguida, tomamos **sujeitos** aqui envolvidos enquanto **identidades** em constante busca e transformação. Depois, referimo-nos **às aprendizagem de português para por hispano-falantes e preparação para o Celpe-Bras** como exemplos de **movimentações** dessas pessoas em busca de completude. Finalmente, apontamos as **maneiras de perceber e expressar essas aprendizagem e preparação** no papel de **representações sociais** e as **estratégias de aprendizagem** no âmbito de atitudes que os permitem alcançar seus objetivos. Em resumo, podemos dizer que as 1 - **Realidade (s)**, 2 - **Identidade (s)**, 3 - **Movimentações**, 4 - **Representações Sociais** e 5 - **Atitudes** sobre as quais refletimos são os nossos principais norteadores ao longo dessa pesquisa e a partir de então, é preciso narrar o percurso metodológico trilhado através dessas diferentes sinalizações.

## CAPÍTULO 3

### 3. METODOLOGIA

Neste terceiro capítulo, apresentaremos os procedimentos metodológicos norteadores desta investigação. Inicialmente, trataremos da natureza qualitativa, bem como do caráter descritivo e explicativo do estudo. Logo após, discorreremos sobre os contextos da pesquisa. Depois, retrataremos algumas perspectivas sobre os três sujeitos cujas representações são abordadas. Ao final, retrataremos os três instrumentos utilizados à geração de registros e os procedimentos de análise seguidos. Finalmente, é imprescindível observar que todo o processo descrito nesta seção decorreu sob a prévia autorização do Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais.

#### 3.1. Natureza da Pesquisa

Ao iniciarmos a narrativa sobre o percurso metodológico desta investigação, retomamos a ideia, aos poucos construída, de que existem sujeitos em constantes interações e transformações, inseridos em diferentes contextos culturais, socioeconômicos, políticos etc., e, portanto, invariavelmente, dinamizando *representações sociais*. Em vista disso, imperiosamente, adotamos o caminho de uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-explicativo e apoiaremos essa opção sobre três eixos principais.

Em primeiro lugar, em acordo com Flick (2018), compreendemos que se a Abordagem Qualitativa surge, especificamente, em contrapartida aos estudos quantitativos, com o passar do tempo, todavia, seus próprios pilares são definidos, configurando-se dentre os mais importantes: **a.** a utilização do texto como material empírico, **b.** o entendimento sobre a construção social das realidades estudadas e **c.** o interesse pelas perspectivas dos participantes sobre os temas investigados. Após essa primeira noção, a seguir, destacamos um quadro mais detalhada a esse respeito:

Quadro 3.1 – Características da Abordagem Qualitativa

Características abordagem qualitativa
Tem o ambiente natural como a fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
É descritiva;
Utiliza enfoque indutivo na análise de dados;
Preocupa-se, essencialmente, com o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida
Não procura enumerar e/ou medir eventos estudados, nem emprega instrumento estatístico na análise de dados;
Parte de questões ou focos de interesse amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve;
Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto com o pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva da situação em estudo.

Fonte: adaptado de Godoy (1995)

Com base no quadro anterior, alegamos que o contexto social e a relação pesquisador-sujeito têm destaque no cerne da investigação qualitativa. Nesse sentido, apoiados em Croker (2009), destacamos que esta abordagem tende a ser bastante aproximativa dos relacionamentos entre pesquisadores e sujeitos, bem como dos contextos sociais investigados, possibilitando-nos tanto a análise dos registros no decorrer do próprio processo investigativo, quanto a construção de novos instrumentos quando necessário. Tendo isso em vista, referimos, por exemplo, a ampla utilização dessa metodologia no âmbito da Linguística Aplicada, especialmente, em pesquisas que retratam o ensino-aprendizagem de línguas por diferentes óticas (ARCANJO, 2019). Consequentemente, sendo a presente pesquisa baseada nas perspectivas dos sujeitos investigados, o caminho qualitativo nos permitiu aproximar dos sujeitos e de suas realidades contextuais.

Dito isso, em segundo e terceiro lugar, devemos explicar o caráter descritivo e explicativo deste estudo. Desse modo, referimos as palavras de Freitas e Jabbour (2012) segundo as quais, enquanto a estratégia descritiva permite-nos expor as características de determinada população e/ou fenômeno, por sua vez, a explicativa viabiliza a identificação dos fatores envolvidos com os registros<sup>50</sup> encontrados, consequentemente, explicando as razões adjacentes aos acontecimentos. Assim, pautar-nos-emos sobre a primeira e a segunda ao passo

<sup>50</sup> Os autores utilizam a palavra “dados” a qual preferimos evitar em função de nossa perspectiva crítica.

que, respectivamente, identificaremos as estratégias dos sujeitos acerca da aprendizagem de português e da preparação para o Celpe-Bras, como também explicaremos as variáveis envolvidas aos registros gerados.

### **3.2 Contextos-realidades da investigação**

#### **3.2.1. Brasil, Minas Gerais e Belo Horizonte.**

A contextualização desta pesquisa parte de uma projeção maior até uma mais específica. Por isso, inicialmente, reafirmamos o caráter atrativo do Brasil à outras nações latino-americanas, em recorrência, pelo menos, há alguns anos atrás (OLIVEIRA, 2018). Como discutimos, antes de tudo, as três pessoas aqui investigadas deixam seus países originários devido a questões de ordem profissional e, logo, nesse novo cenário, são impelidas a lidar diariamente com o português. Acerca dessa nova situação, concordamos com Chagas (2016, p 47), afirmando que o contexto de imersão está relacionado não somente ao trato com uma dada língua-alvo, em um contexto natural de uso, mas, principalmente, com “vivências de um jeito particular de ser, ver, tocar, sentir, se relacionar e se apropriar dos significantes do lugar em que está.” Em resumo, assumimos o Brasil enquanto um pano de fundo mais abrangente deste estudo, tanto por questões de ordem socioeconômica, quanto de imersão em língua-alvo. Para além disso, damos relevância ao desenvolvimento desta investigação em Minas Gerais, o segundo maior estado brasileiro em extensão populacional e o quarto em dimensão territorial, bem como em Belo Horizonte, uma das 27 capitais federativas brasileiras, com uma população aproximada em dois milhões e meio de pessoas, informações significativas às escolhas desse destino pelos sujeitos investigados.

#### **3.2.2. A Universidade Federal de Minas Gerais e a internacionalização**

Por seu turno, a Universidade Federal de Minas Gerais também deve ser considerada uma das projeções contextuais desse construto. Para tanto, apresentamos a instituição em referência enquanto um exemplo significativo do processo de internacionalização vivenciado por universidades brasileiras, o qual, anteriormente, abordamos durante o referencial teórico.

Com efeito, por meio de dados da Diretoria de Relações Internacionais publicados em 2019<sup>51</sup>, constatamos que a internacionalização da UFMG se dá de forma expressiva e para melhor entendermos essa situação, construímos o quadro a seguir:

Quadro 3.2 – Parcerias Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais

Parcerias	Características
<b>O Acordo de Cooperação e Carta de Intenções</b>	Estimulam a organização conjunta de cursos, palestras e simpósios; facilitam a obtenção de financiamento, por um terceiro, a projetos desenvolvidos em parceria pelos signatários;
<b>Convênio de Intercâmbio</b>	Pode estabelecer a troca de estudantes de graduação, pós-graduação, docentes e/ou pesquisadores da UFMG e de uma instituição estrangeira, por um período determinado (normalmente, um ou dois semestres)
<b>Convênio de Pesquisa</b>	Formaliza uma investigação conduzida conjuntamente por membros da UFMG e de uma entidade estrangeira. Sua firma facilita a obtenção de financiamento externo e institui disposições sobre propriedade intelectual.

Fonte: Próprios autores.

Na imagem acima, destacamos o *Acordo de Cooperação e Carta de Intenção*, o *Convênio de Intercâmbio* e o *Convênio de Pesquisa* como três ações importantes que compõem à abertura internacional da UFMG. Nesse cenário, estão registradas mais de 450 instituições parceiras espalhadas por todos os continentes, que tanto recebem brasileiros, quanto enviam pessoas de diversas nacionalidades para o Brasil. Em função dessa dinâmica, naturalmente, surge a demanda pelo ensino-aprendizagem de PLA.

Diante disso, desde 2013, são oferecidas disciplinas de PLA, tanto para graduandos, quanto para pós-graduandos. Atualmente, estas cadeiras se configuram como Básico, Intermediário, Intermediário Superior (Produção Oral e Escrita) e Avançado (Escrita Acadêmica), todas equivalem a 4 créditos e 60 horas semestrais, portanto, são exigidas aprovação e presença mínimas de 60 e 75 por cento respectivamente. Os horários disponíveis para estas matérias variam entre duas vezes semanais, às segundas e quartas-feiras, de 12:10 às 13:45 e uma vez, às sextas-feiras, de 14:00 às 17:40. No início de cada semestre, são realizados testes de nivelamento relativamente semelhantes ao Celpe-Bras, abrangendo avaliações orais e escritas, que permitem a distribuição dos discentes. Em quadro anexo (18), apresentamos cada

<sup>51</sup> Dados acessados por meio do site oficial da Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais <<https://www.ufmg.br/dri/>> acesso em 06/11/2019.

disciplina detalhadamente. Neste momento, contudo, focaremos no nível Intermediário, porque antes, durante e depois do Curso Preparatório desenvolvido no âmbito desta pesquisa, dois dos sujeitos envolvidos nesse estudo participavam ativamente da disciplina em referência, o que pôde contribuir às suas representações acerca da aprendizagem do português brasileiro e até mesmo da preparação para o Celpe-Bras. Sobre essa última hipótese, justificamos que, durante a entrevista número 2, uma destas pessoas, referindo-se a um encontro da matéria de PLA Intermediário, narra o trabalho desse grupo com atividades da parte oral dessa prova de proficiência. Visto isso, vejamos o quadro subsequente:

Quadro 3.3 – Ementa, Eixos Temáticos e Conteúdos da disciplina de Intermediário 2019/2

Ementa	Eixos temáticos ; conteúdos
<p>Desenvolvimento da proficiência em português como língua adicional do início do nível Intermediário até o início do Intermediário Superior do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), ou do início do nível B1 até o início do nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Aspectos da formação da sociedade brasileira, em relação com os relativos aos países dos alunos. Compreensão e produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais para engajamento tanto em esferas do cotidiano quanto em algumas outras esferas de maior complexidade. Consolidação de repertórios lexicogramaticais básicos e desenvolvimento de alguns mais complexos conforme os propósitos e gêneros discursivos em jogo. Prática das principais diferenças entre os quadros fonético-fonológicos do português e os das línguas dos alunos.</p>	<p><b>Eixos temáticos:</b> Memórias; Construções culturais de diferentes povos que formam a sociedade brasileira; Tradições, rituais e convenções sociais <b>Gêneros discursivos:</b> Os gêneros a serem produzidos pelos estudantes nesse nível são, em geral, aqueles em que predomina a descrição, o relato, a injunção, a narração, ou, eventualmente, a argumentação: artigos de opinião, biografias, crônicas, contos, diálogos do cotidiano, e-mails, panfletos, receitas, resumos. Diversos gêneros serão mobilizados no trabalho com leitura e compreensão oral. <b>Recursos lexicogramaticais:</b> Alimentos e bebidas; Brinquedos e brincadeiras; Colocação pronominal; Conjunções e locuções conjuntivas; Expressão de preferências; Fenômenos característicos de variedades prestigiadas e não-prestigiadas do português brasileiro; Frutas, legumes e verduras; Futuro do presente (modo indicativo); Futuro do pretérito Gerúndio; Imperativo – formas do indicativo e do subjuntivo; Léxico para descrever músicas; Marcadores conversacionais e interjeições; Presente, futuro e imperfeito do subjuntivo; Pretéritos perfeito e imperfeito (modo indicativo; Pretérito Mais-que-perfeito (modo indicativo); Principais regras de acentuação gráfica; Pronomes oblíquos; Receitas; Sentidos da palavra <i>jeito</i>; Voz passiva <b>Recursos fonético-fonológicos:</b> Prática de aspectos fonético-fonológicos do português, conforme as necessidades dos alunos; Aprofundamento da compreensão das relações entre fonemas e grafemas em português; Percepção e produção de algumas marcas de pronúncia típicas do português brasileiro cotidiano (assimilação, elisão, desnazalização de vogais postônicas etc.); Variantes fonéticas em algumas variedades do português</p>

Fonte: Próprios autores.

No quadro acima são observáveis a ementa, os eixos temáticos e os conteúdos previstos da disciplina de PLA Intermediário a qual dois sujeitos deste estudo integraram. No presente trabalho, essas informações são significativas para termos noção de um dos importantes contextos no qual estas pessoas estavam inseridas, justamente, para aprender a Língua Portuguesa do Brasil e através do qual, como vimos, também tiveram algum contato com o exame de proficiência brasileiro. Neste momento, relembramos que partimos do pressuposto que as representações sociais são construídas por meio de nossas interações com outras pessoas,

principalmente, através dos discursos veiculados nos ambientes nos quais nos inserimos (LEFEBVRE, 1983; BAKHTIN; 2003).

Tendo esse quadro em consideração, atentamo-nos às partes em destaque, em função de duas razões. A primeira, pois identificamos um programa intimamente ligado ao Celpe-Bras, ao passo que seus pré-requisitos, bem como suas metas finais são baseados neste exame incluindo, por exemplo, o trabalho com gêneros escritos e orais. A segunda, porque percebemos uma situação na qual estão presentes características da Intercompreensão, compreendida como uma abordagem didática, à semelhança das noções apresentadas por Degache e Garbarino (2017, p 19), haja vista os temas com relação ao Brasil e à Língua Portuguesa, mas também aos países, culturas, línguas etc dos estudantes. Outra informação interessante sobre este espaço no qual dois dos sujeitos deste estudo estiveram é a da utilização da obra *Mano a Mano* (BIZON, PATROCÍNIO E DINIZ, 2020, no prelo)<sup>52</sup>, anteriormente apontada em nossa fundamentação, como um excelente exemplo de material no qual existe uma abordagem intercompreensiva. Em síntese, notamos que o contexto de ensino-aprendizagem de língua formal ao qual esses sujeitos estiveram ligados por meio da cadeira de Intermediário, envolvia tanto a valorização de seus conhecimentos prévios e o trabalho com gêneros do discurso, quanto preconizava os níveis de proficiência a serem alcançados, para tanto, se baseando nos parâmetros da aferição de proficiência em português do Brasil.

### 3.2.3. Curso Preparatório para o Celpe-Bras

Por fim, a principal contextualização sobre a qual nos debruçaremos é o Curso Preparatório para o Celpe-Bras desenvolvido especificamente em pró dessa investigação. Antes de iniciar a caracterização desse espaço de ensino-aprendizagem, todavia, é preciso termos algumas questões em consideração. A primeira delas é que acreditamos ser imprescindível a um trabalho científico ético, responsável e engajado proporcionar algum

---

<sup>52</sup> O professor Leandro Diniz é coordenador das Disciplinas de PLA e, por isso, forneceu o acesso exclusivo deste material aos docentes responsáveis por estas matérias.



retorno às pessoas que, voluntariamente, contribuem com determinado estudo. Nesse sentido, para além de compartilhar os resultados aos quais chegamos com aqueles que, gentilmente, nos cederam seu tempo, era fundamental fazermos algo em retribuição e, portanto, chegamos à ideia de um Curso Preparatório para o Celpe-Bras. Por outro lado, como compreendemos as representações sociais enquanto dinâmicas resultantes de nossas interações com os outros e o mundo, sendo, conseqüentemente, tanto veiculadas, quanto construídas através de nossos discursos (LEFEBVRE, 1983; BAKHTIN; 2003), em nosso estudo, admitimos também a função dessas aulas enquanto um novo espaço através do qual os sujeitos envolvidos puderam interagir social e discursivamente de modo a ter novas experiências relativamente à aprendizagem de português e à preparação para o Celpe-Bras.

#### 3.2.4. Condições Gerais do Preparatório para o Celpe-Bras

O Preparatório para o Celpe-Bras desenvolvido em pró da atual pesquisa ocorreu no segundo semestre de 2019, durante quatro encontros, de 13:00 às 18:00, em diferentes salas da Faculdade de Letras da UFMG, nas seguintes datas:

Quadro 3.4 – Datas das aulas do Curso Preparatório para o Celpe-Bras

Aula	Data
1	01/10/2019
2	03/10/2019
3	08/10/2019
4	10/10/2019

Fonte: Próprios autores.

Para a definição dessas datas e horário, baseamo-nos, primeiramente, na permissão desta investigação juntamente ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Minas Gerais, sem a qual não poderíamos dar andamento à pesquisa. Depois, pautamo-nos na disponibilidade dos sujeitos, bem como na maximização dos temas a serem discutidos no decorrer das aulas até a realização da segunda edição anual do Celpe-Bras<sup>53</sup>, da qual dois dos sujeitos abarcados nesse estudo participaram. Posteriormente à permissão juntamente ao

<sup>53</sup> A realização da segunda edição do Celpe-Bras, em 2019, aconteceu nos dias 16, 17 e 18 de outubro.

COEPE, portanto, divulgamos o referido curso através dos diferentes meios relacionados abaixo:

Quadro 3.5 – Meios de Divulgação do Curso Preparatório para o Celpe-Bras

Meio	Forma
Internet	E-mail (colegas da área de PLA de Belo Horizonte e Minas Gerais) Facebook (Grupos relacionados à Belo Horizonte e Minas Gerais)
Turmas de PLA	Divulgação pela professora-pesquisadora e pelos professores de cada turma.

Fonte: Próprios autores.

Depois das divulgações, os interessados entraram em contato através do endereço de e-mail da professora-pesquisadora. A partir de então, foi-lhes explicitado que o curso integrava uma pesquisa de mestrado na área de ensino-aprendizagem de línguas, entretanto, ainda não foram fornecidos muitos detalhes em relação ao estudo. Nesse momento inicial, nossa preocupação era salientar não somente a existência dos estudo e curso, mas também a independência entre ambos. Nessa direção, apontamos dois argumentos principais. O primeiro está relacionado à Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA-LOPES, 2006; RAJAGOPALAN, 2006; PENNYCOOK, 2012), pois seria incoerente utilizar a posição de conhecimentos sobre o Celpe-Bras como uma “moeda de troca” à participação das pessoas nesse construto. O segundo se relaciona à abordagem qualitativa, haja vista que, da mesma forma, a imposição de uma abertura ao curso por intermédio da participação na pesquisa iria de encontro à construção de um relacionamento pesquisador-sujeito efetivamente próximo, tal qual objetivado por uma pesquisa desse tipo (FLICK, 2018). Em síntese, esperávamos, como, de fato, ocorreu, uma participação, realmente voluntária da parte dos sujeitos com os quais trabalhamos. Em meio à essa dinâmica, entre a divulgação, os contatos com os estudantes e a definição de datas, precisamos observar um aspecto interessante que corrobora com o que desde o início temos argumentado. Mesmo o curso em discussão tendo sido divulgado sem qualquer especificação de direcionamento à hispanofalantes latino-americanos, haja vista que a participação de pessoas com outras características não seria rejeitada, todos aqueles que entraram em contato com a professora-pesquisadora se encaixavam nessa primeira situação, ou seja, eram hispanófonos latino-americanos, o que caracteriza este contexto com traços mais traços específicos, isso é, vai ao encontro da ideia do Brasil enquanto visão-movimentação

socioeconômica. Tendo apresentado as condições gerais à execução do preparatório, vejamos a preparação e a configuração dos encontros apontados.

### 3.2.5. Planejamento

O planejamento do curso preparatório em questão foi elaborado pela própria investigadora desta pesquisa. Por isso, é importante mencionarmos a atuação da mesma, entre 2014 e 2017, como professora de um Preparatório para o Celpe-Bras, no Curso de Extensão em Língua Portuguesa para Estrangeiros, vinculado ao Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Ademais, desde esse primeiro ano até a atualidade, em colaboração com o posto aplicador da instituição aludida, a pesquisadora avalia a situação oral desse exame de proficiência. Sendo assim, esses conhecimentos foram um ponto inicial para se esboçar um roteiro didático. Entretanto, em função da pouca disponibilidade de tempo enfrentada, especialmente, devido à parte documental do trabalho, as aulas precisariam ser condensadas e para construí-las, tornou-se necessário se concentrar apenas sobre os temas mais relevantes a serem discutidos. Tendo isso em consideração, a pesquisadora indagou os estudantes sobre suas experiências com a prova e/ou outras preparações para o Celpe-Bras, de modo a elaborar um planejamento especificamente voltado àqueles estudantes. A partir destas informações, descobriu-se a muito pouca ou quase nenhuma experiência dos mesmos com esta avaliação, logo, indicando-se um caminho a seguir. Tendo isso em vista, a seleção dos temas a serem discutidos durante o preparatório em apresentação perpassou outras etapas subsequentes: a verificação do estudo de Schoffen et al (2018) sobre os eixos mais comuns do Celpe-Bras, a identificação dos tópicos mais abordados pelos materiais de referências utilizados<sup>54</sup> e a averiguação das provas e materiais antigos através do *Acervo Celpe-Bras*<sup>55</sup>. Anteriormente aos encontros, essa sugestão foi apresentada aos estudantes, de modo que pudessem determinar o que lhes seria mais efetivo. Em consequência dessa abertura, partiu deles próprios, por exemplo,

---

<sup>54</sup> Citamos as apostilas desenvolvidas pela própria pesquisadora durante as preparações de estudantes para o Celpe-Bras no contexto da Universidade Federal de Viçosa, uma apostila desenvolvida por professores vinculados à área de Português como Língua Adicional pelo Programa Idiomas Sem Fronteiras e obras como *Viva 4* (ROMANICHEN, 2010) e *Produção Escrita no Exame Celpe-Bras, Língua e Discurso* (NEVES, COURASOBRINHO E VILLELA, 2018).

<sup>55</sup> Página eletrônica na qual estão disponíveis os materiais utilizados nas avaliações anteriores do Celpe-Bras. Sítio < <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>>, acesso em 09/11/2019.

a decisão de dedicar o último encontro do curso exclusivamente à simulação da avaliação referida. No quadro seguinte, detalhamos a organização geral do planejamento em abordagem:

Quadro 3.6 – Etapas de preparação do Curso Preparatório para o Celpe-Bras

Etapa	Ação
1	Indagação acerca das experiências dos estudantes com a preparação para e/ou com o Celpe-Bras
2	Verificação do estudo de Schoffen et al (2018);
3	Identificação dos tópicos mais abordados pelos materiais de referências;
4	Averiguação das provas e materiais antigos através do <i>Acervo Celpe-Bras</i> .
5	Explicação do esboço aos sujeitos
6	Definição do esboço final*

\* Do segundo ao quarto encontro foram feitas adaptações aos planos de cada aula em função das novas demandas provenientes dos encontros anteriores.

Fonte: Próprios autores.

### 3.2.6. Configuração dos encontros

Como podemos perceber, o planejamento do curso preparatório para o Celpe-Bras concernente à essa pesquisa se construiu através de uma colaboração mútua entre a pesquisadora e os sujeitos. Tendo isso em vista, notamos ainda que a execução das aulas também ocorreu como responsabilidade dessa primeira em conjunto com os segundos. A então pesquisadora-docente procurou assumir em um papel mais semelhante ao de uma mediadora (FREIRE, 1996), do que uma docente tradicional. Como exemplo, referimos que as aulas eram divididas em dois momentos: parte oral e escrita e que a ordem do trabalho era definida pelos próprios estudantes. Para ambos momentos, via de regra, foram utilizados os materiais de provas do Celpe-Bras utilizados em edições passadas.

### 3.2.7. Situação Escrita

Relativamente à parte escrita, em um primeiro momento, trabalhávamos a interpretação dos enunciados das tarefas, buscando identificar quais os gêneros, propósitos, enunciadore, interlocutores, contextos etc. envolvidos. Depois, acessávamos os materiais de subsídio (vídeo, áudio ou texto) e os discutíamos. Em seguida, trabalhávamos com os gêneros

propostos. No caso de um artigo de jornal, por exemplo, eram lidos e grifados diferentes artigos deste mesmo tipo com vistas a identificar quais eram suas características definidoras. Finalmente, através de tópicos frasais, desenvolvíamos planejamentos prévios das tarefas a serem escritas e os debatíamos. Em função do pouco tempo disponível, todas eram desenvolvidas externamente aos encontros e enviadas por e-mail à pesquisadora-mediadora, para que fossem analisadas e comentadas, tanto virtual, como pessoalmente. Após os comentários, todas as tarefas eram reescritas e entregues para uma última revisão. Além disso, eram discutidas estratégias à avaliação, tais como grifar, em cada tarefa, os principais direcionamentos a serem executados, tal qual apresentamos a seguir:

Figura 3.1 – Exemplo de enunciado à tarefa da Situação Escrita do Exame Celpe- Bras

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

**Tarefa 1 | CAFÉ NA VILA MADALENA** **Página 2**

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

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

Fonte: Adaptado pelos autores.

Na imagem acima, temos um exemplo dos enunciados conjuntamente trabalhados. Primeiramente, o analisamos para identificar os gêneros, propósito, locutor, interlocutor, contexto etc. Depois, grifamos o que consideramos enquanto as informações mais importantes e as discutimos. Logo após, passamos ao contato com o subsídio correspondente, neste caso, uma reportagem sobre o *Café Ekoa*. Depois disso, foram observados e grifados diferentes artigos de jornal e discutidas as principais características desse gênero. Ao final, os discentes organizaram tópicos frasais acerca de como construiriam seus textos e, em outro momento, enviaram estas tarefas por e-mail e obtiveram retornos virtual e pessoalmente para, de modo posterior, reescrever as tarefas e reenviar à mediadora para uma última verificação.

Dessa forma, as considerações, acerca das etapas do trabalho com a situação escrita do Celpe-Bras podem ser apresentadas através das seguintes etapas:

Quadro 3.7 – Etapas do trabalho com a situação escrita do Celpe-Bras

Etapa	Ação
1	Apresentação do enunciado da tarefa
2	Observação dos direcionamentos da tarefa
3	Discussão sobre os direcionamentos da tarefa (gênero, propósito, enunciador interlocutor, contexto etc.
4	Contato com os subsídios de cada tarefa (áudio, vídeo, texto)
5	Contato com gêneros textuais semelhantes aos demandados pelas tarefas (cartas, e-mails, artigos de revista, jornal etc.)
6	Discussão sobre as características principais de cada gênero textual apresentado como exemplo daquele a ser elaborado durante a tarefa
7	Organização, em tópicos frasais, das tarefas a serem desenvolvidas
8	Desenvolvimento da tarefa e envio por e-mail à mediadora-pesquisadora
9	Retorno sobre as tarefas enviadas virtual e pessoalmente
10	Alteração e reenvio à professora-mediadora
11	Retorno sobre as tarefas reenviadas virtual e pessoalmente

Fonte: Próprios autores.

### 3.2.8. Situação Oral

No que tange à situação oral, o trabalho desenvolvia-se com base nos Elementos Provocadores e Roteiros de Interação Face-a-face. Antes de qualquer coisa, alguns dos EPS a serem trabalhados eram verificados e os temas dos quais eles tratavam discutidos de forma geral. A seguir, em conjunto, eram indagadas e respondidas possíveis perguntas a respeito destes insumos. Finalmente, os materiais discutidos e outros acrescentados serviam para trabalharmos da forma mais semelhante o possível às situações orais do Celpe-Bras. Nesse momento, a pesquisadora-mediadora permanecia como entrevistadora com um dos estudantes e os outros revezavam entre os papéis de avaliador e participante até suas respectivas entrevistas com a docente. Depois de todos estudantes terem sido entrevistados, eram feitos comentários gerais acerca das entrevistas. Tendo isso em consideração, de forma a exemplificar esse trabalho, vejamos a imagem que segue:

Figura 3.2 – Exemplo Elemento provocador utilizado da Situação Oral utilizado durante o Curso Preparatório para o Celpe-Bras

2019/1 Celpe Bras Interação Face a Face

Elemento Provocador 1 INEP

Você sabe comprar tecnologia?

**Você sabe comprar tecnologia?**

Experimentação é a chave: a forma como os produtos de tecnologia são apresentados precisa mudar. O cliente que quer comprar um *tablet*, um *notebook*, um *smartphone* precisa ter a chance de experimentá-lo antes de fechar o negócio.

Disponível em: <http://blog.gszinotacado.com.br/> (adaptado).

The image shows a slide titled 'Elemento Provocador 1' from the 'Celpe Bras' program, dated '2019/1'. The slide features a green header with the text 'Interação Face a Face' and the 'INEP' logo. Below the header, a speech bubble contains the question 'Você sabe comprar tecnologia?'. The main content area has a large, bold question 'Você sabe comprar tecnologia?' and a central graphic of a cloud containing a dollar sign and various technology icons (TV, smartphone, laptop, tablet, etc.). Below the graphic is a paragraph of text explaining that experimentation is key to changing how technology products are presented to customers. At the bottom, there is a small note about the source of the text.

Fonte: Adaptado pelos autores.

No decorrer de um desses encontros, uma de nossas atividades envolveu o elemento provocador acrescentado acima (Elemento Provocador 1 – 2019/1). Tendo isso em consideração, inicialmente, esse material foi discutido e determinou-se que seu tema central estabelecia relação com a tecnologia, no sentido de poder testar determinados dispositivos antes de adquiri-los. Em seguida, foram colocadas possíveis perguntas acerca desse subsidio, tais como: *Você gostaria de poder testar um aparelho antes de utilizá-lo? Por quê?; Você já testou um aparelho antes de comprá-lo? Como foi? etc.* Adiante, foram discutidas possíveis respostas aos questionamentos levantados. Posteriormente, a mediadora acrescentou outros EPS a esse



primeiro e iniciou a simulação de entrevistas do Celpe-Bras com um dos estudantes. Enquanto isso, os outros entrevistavam um ao outro até a chegada do momento de suas próprias simulações com a licenciada. É importante explicar a ideia de, em um primeiro momento, discutirmos materiais das entrevistas conjuntamente, como forma de criar um ambiente mais aberto à fala, bem como a proporcionar um pouco mais de segurança aos sujeitos antes de suas simulações. Por outro lado, conseqüentemente, os dois outros EPS eram sempre desconhecidos de modo a possibilitar o costume dos sujeitos com elementos inesperados. Ao final das simulações de entrevistas, individualmente, eram feitos comentários acerca do desempenho de cada sujeito-estudante. No quadro seguinte, podemos verificar as etapas geralmente seguidas durante o trabalho com a situação oral do Celpe-Bras:

Quadro 3.8 – Etapas do trabalho com a situação oral do Celpe-Bras

Etapa	Ação
1	Verificação conjunta sobre o tema de um determinado Elemento Provocador
2	Postulação de possíveis perguntas acerca deste mesmo Elemento Provocador
3	Simulação individual das Situações Oraís do Celpe-Bras com o acréscimo de dois outros Elementos Provocadores (ainda desconhecidos), alternadamente com cada um dos sujeitos-estudante
4	Retorno, de forma particular, ao final das entrevistas com cada sujeito-estudante

Fonte: Próprios autores.

Além de explicitar os modos como os encontros decorreram, inserimos abaixo o quadro das aulas em relação aos temas e tarefas abordados, bem como aos materiais utilizados no decorrer de cada etapa do preparatório em discussão:

Quadro 3.9 – Aulas e Materiais do Curso Preparatório para o Celpe-Bras

Aula	Situação escrita	Situação Oral
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informações técnicas sobre o Celpe-Bras (tipologia do exame, configuração e grade avaliativa).</li> <li>- Noções sobre gênero, enunciador, interlocutor e contexto de fala.</li> <li>- Gêneros: carta/e-mail/ artigo de jornal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas: informações pessoais dos estudantes, cultura, ciência e tecnologia.</li> <li>Materiais: Roteiro de Interação Face-a-Face 2019/1</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais: Manual do Examinando 2019/1 e grades avaliativas. Exemplos de cartas, e-mails e artigos de jornal e revista. Revistas/Jornais.</li> <li>- Tarefas: Tarefa 4 - 2016/2, Tarefa 2 - 2016/2, Tarefa 1 - 2015/1.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elementos Provocadores: EP 11 - 2019/1, EP 5 - 2019/1, EP 1 - 2019/1.</li> </ul>
<b>2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Retorno sobre as tarefas enviadas.</li> <li>- Noções sobre gêneros argumentativos e descritivos.</li> <li>- Gêneros: propaganda e notícia.</li> <li>- Materiais: Exemplos de propaganda e notícias. Folhetos, revistas e jornais.</li> <li>- Tarefas: Tarefa 2- 2019/1, Tarefa 1 - 2017/1</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas: informações pessoais dos estudantes, trabalho voluntário, feminismo e organização.</li> <li>Materiais: Roteiro de Interação Face-a-Face 2018.</li> <li>- Elementos Provocadores: EP 2 - 2018, EP 3 - 2018, EP 8 - 2018.</li> </ul>
<b>3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Revisão geral sobre os gêneros e estratégias de prova</li> <li>- Gêneros: convite e artigo de apresentação</li> <li>- Materiais: Exemplos de convite, artigos de apresentação.</li> <li>- Tarefas: Tarefa 2 - 2017/2, Tarefa 3 - 2017/2</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Temas: informações pessoais dos estudantes, negócios, lazer e sustentabilidade.</li> <li>Roteiro de Interação Face-a-Face 2017/2</li> <li>- Elementos Provocadores: EP 3 - 2017/2, EP 8 - 2017/2, EP 10 - 2017/2.</li> </ul>
	Tarefas 1,2,3 e 4 da edição 2014/2 (E-mail, texto de divulgação, carta, artigo de opinião).	Elementos Provocadores 2, 5 e 10 da edição 2014/2. (Beleza, viagens e esporte).

Fonte: Próprios autores.

Como adiantamos, ao final desse curso preparatório, foi desenvolvido um simulado tanto da situação oral, quanto da situação escrita do Celpe-Bras. Nesse sentido, destacamos a colaboração de um dos professores das disciplinas de PLA, também examinador da aferição oral do exame referido. Assim, para nos auxiliar na simulação das entrevistas, o docente tomou o papel de avaliador-interlocutor enquanto a professora-mediadora atuou como avaliadora-observadora. Em relação a ambas divisões, tanto a pesquisadora-mediadora, quanto o docente convidado avaliaram as proficiências oral e escrita dos estudantes, permitindo, com isso, a simulação das certificações que os mesmos obteriam. A esse respeito, como dois dos estudantes, em breve, iriam, de fato, participar da prova de proficiência aludida, temendo gerar algum tipo de ansiedade, foi-lhes questionado se gostariam ou não de receber os resultados das simulações e a resposta unanime foi afirmativa. No quadro baixo, portanto, apresentamos os resultados obtidos por cada estudante no âmbito dessa simulação:

Quadro 3.10 – Resultados dos Simulados do Preparatório para o Celpe-Bras:

Estudante	Situação oral	Situação escrita	Resultado final
Frida	Avançado	Intermediário superior	Intermediário superior
Pepe	Intermediário	Intermediário	Intermediário
Che	Intermediário superior	Avançado	Intermediário superior

Fonte: Próprios autores.

Para além disso, felizmente, interessa fazermos duas observações. A primeira, é que a *carta*, o *e-mail* e o *texto de divulgação*, gêneros trabalhados ao longo do preparatório, coincidentemente, configuram-se como três das quatro tarefas escritas demandadas na edição 2019/2 do Celpe-Bras. A segunda é que depois da realização do exame, Frida e Che superaram os resultados obtidos nas simulações e ambos obtiveram certificação em avançado.<sup>56</sup>

Por fim, como preconizamos, em função desse estudo estar posicionado na área de ensino-aprendizagem de PLA e os sujeitos aqui envolvidos serem estudantes do português do Brasil, bem como pessoas em preparação para o Celpe-Bras em contexto de imersão com a língua-alvo, não nos furtaríamos em referir estes três contextos específicos sobre o Brasil, a UFMG e as disciplinas de PLA, bem como o Curso Preparatório por nós desenvolvidos enquanto os principais contextos de relação direta, tanto com as aprendizagem, quanto preparação referidas. Quer dizer, espaço de vivências que podem, diretamente, influenciar as representações sociais em estudo. Todavia, sobre essas mesmas representações, não desprezamos a relação de outros ambientes e discursos particulares aos quais essas pessoas se vinculem, mas sendo eles infinitos, só poderíamos nos dedicar aos principais.

---

<sup>56</sup> Como Pepe ainda não participou do exame, não temos essa informação a seu respeito.

### 3.3 Sujeitos-Identities da investigação

Desde o início deste trabalho, evidenciamos a importância de latino-americanos hispanófonos, tanto no ensino-aprendizagem de PLA, quanto nas realizações do exame Celpe-Bras. Para integrar este estudo, portanto, buscamos por *hispanofalantes latino-americanos em contexto de imersão em língua portuguesa do Brasil interessados em se preparar para o exame Celpe-Bras*. Essa decisão metodológica se deve tanto à preocupação em evidenciar o que esses sujeitos têm a dizer sobre a aprendizagem de português e a preparação para a avaliação apontada, quanto à urgência em aprofundarmos nossos entendimentos sobre os contextos-realidades por detrás de suas representações nestes âmbitos.

Assim sendo, contamos com a participação de três sujeitos que se encaixavam nos critérios estipulados, isso é, todas as pessoas que nos deram a oportunidade de contar com suas presenças nessa pesquisa são falantes nativas de espanhol e provindas de outros países da América Latina para além do Brasil e, até a atualidade, permanecem em contexto de imersão em língua-alvo em relação ao português, não somente aprendendo, como também ensinando muito através de suas trajetórias. Conscientes disso, uma vez que nenhum dos envolvidos se permitiu decidir um pseudônimo pelo qual gostaria de ser identificado, abaixo, apresentaremos *Frida, Pepe e Che*, pseudônimos definidos com base em pessoas importantes à *Latinoamérica* e que, em muito, representam o esforço dos seres humanos com os quais trabalhamos nessa trajetória investigativa.

#### 3.3.1. Frida

Frida foi uma das primeiras pessoas a se propor a participar desta investigação. Ela tem 28 anos, é peruana e, estando no início do mestrado no Instituto de Geociências da UFMG, reside há pouco mais de um ano no Brasil. Durante a entrevista número 1, ao ser-lhe solicitado que se apresentasse, retratou apenas algumas informações iniciais e, em seguida, questionou se poderia falar sobre sua família, situação que somada às informações da *Folha de Identificação*, permitiu identificarmos que esse é um de seus temas de maior interesse:

Meu nome é \_\_\_\_\_ sou do Peru, tenho 28 anos, ah, estou aqui em Brasil já há um ano, tô estudando aqui na UFMG, é \_\_\_\_\_, é mestrado, e que mais de mim? Eu posso contar sobre a minha família?

(Frida. Entrevista 1. 30/09/2019)

A decisão da estudante por estudar na UFMG é explicada com base na obtenção de uma bolsa de estudos concedida pela Organização dos Estados Americanos, fomento que só seria acessado a partir da definição de uma universidade, dentre cinco instituições brasileiras. Daí, com base em suas preferências pessoais, bem como no currículo da UFMG, dá-se a opção por uma linha específica de mestrado no IGC.

Quando nos conhecemos, a acadêmica em apresentação cursava a disciplina de Português Intermediário, para a qual a direcionaram após uma prova de nivelamento, o que nos permite imaginar que, nessa época, sua proficiência já ultrapassaria um nível básico da língua portuguesa. No decorrer da primeira interação, a mestranda explicou que para se graduar no Peru, a universidade exigia a comprovação do estudo de uma língua estrangeira e, **na época**, por achar o português “muito mais fácil”, optou por esse idioma:

[... ] porque em Peru para ter, e, o cartão de grado, da universidade, eu tenho que ter um idioma e aí escolhi português porque achava que era muito mais fácil, quando escolhi português eu gostei muito de minha professora, ensinava muito bem [...]  
(Frida. Entrevista 1. 30/09/2019)

Relativamente ao Celpe-Bras e à preparação para esta avaliação, a pós-graduanda revelou não ter qualquer experiência. Dessa forma, entendia que o curso preparatório para o Celpe-Bras poderia contribuir para aumentar a confiança no desempenho oral do português:

Quero participar, porque eu quero preparar-me bem para dar a prova. Para ter confiança em mim mesma [...]sobretudo na parte oral.

Interessantemente, a participação de Frida nessa investigação se deu, justamente, porque a estudante procurou a professora de português da disciplina de PLA para perguntar sobre a possibilidade de participar de alguma pesquisa na Faculdade de Letras em troca de aulas extra de língua portuguesa, bem como de auxílio à preparação para o Celpe-Bras. Ressaltamos, nesse sentido, que após termos sido colocados em contato, esclarecemos a não obrigatoriedade da participação da pesquisa como acesso ao curso, mas, ainda assim, a mestranda fez questão de participar alegando que já estava procurando, há muito tempo, um espaço de “troca” de saberes.

### 3.3.2. Pepe

Pepe foi a segunda pessoa a integrar esse estudo. Ele tem 30 anos e também é peruano. Presentemente, estando em seu primeiro ano de mestrado no Instituto de Ciências Biológicas, já permanece há quase um ano no Brasil. No decorrer da entrevista 1, o pós-graduando apresentou-se como biólogo e informou ter vindo à Minas Gerais para cursar o mestrado na área de Ciências Biológicas. Em contraste às outras informações discutidas ao longo das entrevistas, bem como daquelas fornecidas através da *Folha de Identificação*, seus interesses principais parecem ser a Ciência e a Biologia:

E, sim, claro sou \_\_\_\_\_, eu sou do Peru, eu sou biólogo e eu vim pra cá, pra Brasil pra estudar na UFMG, estou no curso de mestrado, é, de \_\_\_\_\_ de Ciências Biológicas, no ICB [...]  
(**Pepe**. Entrevista 1. 30/09/2019)

Sobre a opção pela UFMG, o estudante revela razões semelhantes à de Frida, pois também havia obtido uma bolsa de estudos, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, e, por isso, deveria escolher uma universidade brasileira para desenvolver uma investigação. Desse modo, tendo em vista seus interesses particulares, bem como a análise da linha de pesquisa a qual gostaria de se filiar, decidiu integrar o ICB.

Com relação à aprendizagem do português, o acadêmico afirmou ter pouco conhecimento formal desse idioma, contudo, explicou tê-lo estudado, de forma autônoma, durante cerca de um ano antes de deixar o Peru em direção ao Brasil. Para tanto, contou com as anotações de seu caderno, provenientes de um curso de português básico, do qual participou em sua universidade de origem e também com o auxílio da internet:

[...] eu somente trabalhei e português e neste caso eu trabalhava com as minhas, mas não só com as minhas notas, mas também eu precisava de uma ajuda que fosse virtual e também, eh, para ouvir, neste caso, eu fui para youtube e alguns canais que são, que tem muita ajuda pra os estrangeiros neste caso[...]  
(**Pepe**. Entrevista 1. 30/09/2019)

Assim, da mesma forma que Frida, o estudante foi direcionado à Disciplina de Português Intermediário, revelando que até o momento desta primeira interação, sua proficiência já poderia ultrapassar o nível inicial da língua portuguesa.

Acerca do Celpe-Bras e da preparação para esse exame, o pós-graduando expressou não ter nenhuma experiência, contudo, considerar extremamente importante construir conhecimentos sobre a avaliação aludida. Mesmo assim, quando questionado sobre suas expectativas em participar do curso preparatório, revelou o interesse primordial em aprender mais sobre o idioma falado no Brasil, pois estava há pouco tempo nesse país e sentia muita falta de conseguir se expressar melhor:

Eh, eu somente quero, ah, eh, melhorar (risos). Não sei se para o exame talvez, pero com miras no futuro, sim, se é possível trabalhar pra o exame, sim, mas neste caso, eu somente quero melhorar todo o que eu poss [...]  
(**Pepe**. Entrevista 1. 30/09/2019)

A participação de Pepe na pesquisa e no Curso Preparatório para o Celpe-Bras se devem também à divulgação das aulas de preparação por parte da professora do grupo de PLA Intermediário. Mesmo após o esclarecimento sobre a independência entre ambos, o mestrando revelou que por também ser pesquisador, considerava a sua participação importante não somente importante à presente investigação, mas ao próprio melhoramento do ensino-aprendizagem desse idioma como um todo.

### 3.3.3. Che

Che foi a última pessoa a integrar essa pesquisa. Ele tem 24 anos, é colombiano e, diferentemente, dos outros sujeitos apresentados, não tinha vínculo com a UFMG ou qualquer outra universidade brasileira. Na época da primeira entrevista, o estudante atuava como professor de inglês, há cerca de quatro meses, na região de Belo Horizonte, mas estava no final da graduação em Relações Internacionais em uma universidade colombiana. De acordo com as informações fornecidas, durante a entrevista 1 e através da *Folha de Identificação*, seus principais interesses são os assuntos contemporâneos:

Meu nome é \_\_\_\_\_, sou da Colombia. Estou há três, quatro meses aqui no Brasil, trabalhando como professor de inglês [...]. Na Colômbia, sou nos últimos semestres da (pausa prolongada) Faculdade, eu estudo, é, Negociação Internacional. [...]  
(**Che**. Entrevista 1. 30/09/2019)

Acerca do português, se em um primeiro contato não poderíamos determinar o nível de proficiência no qual o graduando se encontrava, partimos do pressuposto de seus

conhecimentos sobre esse idioma já ultrapassavam um nível inicial, pois de acordo com o próprio estudante, seu domínio dizia respeito ao “essencial”:

Eu aprendi pouco e há muito tempo realmente [...] aprendi há no dois mil catorze, catorze, eu estive estudando aí foi um semestre ou dois semestres, é mais foi pouco, e, e, foi pouco, mas foi o essencial, as pronúncias a, em, alguns jeitos de falar apropriado, de mudar as palavras, diferente do espanhol, então acho que eu aprendi nesse ano que estudei, o essencial [...]  
(**Che**. Entrevista 1. 30/09/2019)

Notabilizamos, que no decorrer da primeira interação, Che explicou que a presença dele no Brasil se devia, especificamente, à necessidade de obtenção de uma comprovação de proficiência em português através do Celpe-Bras. A universidade na qual ele estudava na Colômbia só lhe forneceria o diploma de graduação, após a comprovação de proficiência em três idiomas estrangeiros, dentre os quais também havia escolhido o português. Sendo essa certificação o último documento necessário à formatura, o graduando decidiu vir para o Brasil:

É, agora num momento de ultimatum [...] Eu preciso, como seja, conseguir aprovar o teste. Então eu pensei: vou para o Brasil, pelo menos lá vou estar fora nas ruas, vou ter que conversar com as pessoas, e, a imersão pode funcionar para você aprender um pouquinho mais rápido.  
(**Che**. Entrevista 1. 30/09/2019)

Sobre o Celpe-Bras e a preparação para essa aferição, o graduando mencionou ter alguma experiência, tanto em função de um curso de preparação não concluído, quanto pelas informações obtidas através de colegas de graduação que já haviam realizado a prova. Entretanto, intencionava participar do curso de forma de assegurar a obtenção de uma certificação em língua portuguesa:

Aprender o mais que possível, tentar que no final [...] eu não tenha nenhuma dúvida, porque pra mim, nesse momento, é ganhar ou ganhar, é, realmente, não posso perder outra vez, outra prova, já perdi muito, não formando, então, para mim a única saída é ganhar, então, por isso, preciso de aprender o melhor que posso  
(**Che**. Entrevista 1. 30/09/2019)

Por sua vez, a participação desse último sujeito nessa pesquisa, bem como na preparação para o Celpe-Bras se devem também ao fato de ele ter procurado a investigadora para fazer aulas particulares para o exame de proficiência em português do Brasil e, assim, ter sido apresentado à possibilidade de fazê-lo sem custos e em conjunto com um grupo. Nesse sentido, ainda que estivesse consciente sobre a independência entre a pesquisa e o curso,

o estudante se disponibilizou a também participar do estudo, por considerar que seria importante retribuir de alguma forma pela participação nas aulas.

### 3.4. Instrumentos de investigação

Nessa seção, apresentaremos os instrumentos utilizados para o desenvolvimento do *corpus* da presente investigação, a saber: entrevistas semiestruturadas, questionários semiabertos (*Folha de Identificação*) e notas de campo (apêndice 09). As entrevistas, foram subdivididas em momentos anteriores e posteriores ao Curso Preparatório para o Celpe-Bras, os questionários semiabertos foram preenchidos uma única vez, ao final das primeiras entrevistas e, por fim, as notas de campo, foram elaboradas no decorrer de todo o processo investigativo. Todos os instrumentos foram utilizados durante o segundo semestre de 2019, entre setembro e outubro. A definição dessas datas se deve à liberação deste estudo juntamente ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Minas Gerais, à disponibilidade de agenda dos sujeitos envolvidos após a emissão do parecer consubstanciado pelo COEP (apêndices 4) e também à realização da segunda edição do Exame Celpe-Bras nesse ano, do qual Frida e Che participariam. Após a apresentação detalhada de cada uma dessas ferramentas, explicaremos ainda como se desenvolveu a verificação dos registros gerados. A seguir, apresentamos um quadro-resumo das ferramentas em relação aos seus objetivos principais:

Quadro 3.11 – Os instrumentos de investigação e seus objetivos específicos

Ferramenta	Objetivo
Entrevistas 1 e 2	Emersão das Representações Sociais objetivadas através dos discursos dos sujeitos
Folha de identificação (Questionários semiabertos)	Traçar o perfil dos sujeitos.
Notas de campo	Notabilizar questões recorrentes em diferentes momentos das investigações

Fonte: Próprios autores.

#### 3.4.1. Entrevista semiestruturada

Como apontamos anteriormente, essa pesquisa se direcionou pela abordagem qualitativa e, portanto, procurou estabelecer um relacionamento pesquisadora-sujeitos



relativamente próximo. Dessa forma, um dos instrumentos de pesquisa adotados para esta investigação foram as entrevistas. Richards (2009) compreende esta ferramenta, justamente, como uma maneira interativa de aproximarmos-nos dos sujeitos em estudo com vistas a identificar seus modos “complexos, ilusórios e instáveis” de perceber o mundo. Na mesma direção, Marconi e Lakatos (2003) entendem que, sendo face a face, a entrevista aproxima investigadores e investigados e, com isso, otimiza as chances de gerarmos os subsídios objetivados às investigações.

Quando nos pautamos qualitativamente, dois tipos de entrevista têm destaque, a semiestruturada e a estruturada. Essa primeira se caracteriza pela elaboração de um roteiro prévio para ser, hermeticamente aplicado, enquanto a segunda, ainda que também pautada em questionamentos previamente elaborados, permite uma maior flexibilidade no decorrer de sua execução, quer dizer, na entrevista semiestruturada o avaliador pode acrescentar novas perguntas, bem como pedir aos entrevistados que esclareça pontos pouco claros (TEMER E TUZZO, 2017; DUARTE, 2012). Em ambos casos, a fim de incentivar o entrevistado a fornecer o máximo de informações pertinentes a um determinado estudo, o avaliador deve se manter atento, aberto e autocrítico (MARTINS, 2019). Em nossa investigação, precisamente pelo seu caráter interativo e relativamente espontâneo, optamos por construir entrevistas adequadas a esse segundo modelo.

Dito isso, explicitamos que esse é um instrumento de geração de registros extremamente importante à construção desta pesquisa, conquanto utilizado duas vezes com cada um dos sujeitos envolvidos. Assim, foram realizadas seis entrevistas ao todo, sendo duas delas com cada pessoa, uma anteriormente e outra posteriormente aos encontros do curso preparatório para o Celpe-Bras. Para clarificar melhor esses procedimentos metodológicos, abaixo identificamos as datas específicas de cada aplicação:

Quadro 3.12 – Datas das entrevistas 1 e 2 com cada sujeito

Sujeito	Entrevista 1	Entrevista 2	Local
Frida	30/09/2019	11/10/2019	UFMG – Instituto de Geociência
Pepe	30/09/2019	11/10/2019	UFMG – Faculdade de Letras
Che	30/09/2019	20/10/2019	(1) UFMG – Faculdade de Letras (2) Shopping Estação – Sala Reserva

Fonte: Próprios autores.

Justificamos nossa opção baseados no interesse de construir categorias de representações interligadas à diferentes vivências relativamente à aprendizagem de português e à preparação ao Celpe-Bras. Neste momento, cabe ressaltar que se a aprendizagem de português era vivenciada de modo contínuo pelas pessoas aqui abordadas, tendo em vista suas presenças em um contexto de imersão em língua-alvo e em uma disciplina de língua portuguesa, nem por isso deixou de se configurar também enquanto parte integrante do curso desenvolvido. Quer dizer, o ensino-aprendizagem de português foi, continuamente, contextualizado em relação às situações do Celpe-Bras. Em resumo, com o preparatório, procuramos proporcionar um novo contexto que atravessasse as experiências desses sujeitos relativamente às representações em estudo, de modo a fomentá-las e, conseqüentemente, permitir a construção de um conjunto significativo de categorias a serem analisadas, com insumos que partissem das experiências anteriores e posteriores ao curso, que pudessem (ou não) convergir enquanto célula de análise, tal qual explicaremos adiante, daí a necessidade de uma “conversa semiguiada” antes e depois desse cenário de tantas aprendizagens. Logo, tomando a posição apresentada, tanto o roteiro da entrevista 1, quanto o roteiro da entrevista 2 (apêndices 2 e 3) foram elaborados de formas semelhantes, isso é, ambos eram divididos em *Parte 1* e *Parte 2*, que versaram, respectivamente sobre perguntas acerca das *experiências* dos estudantes com *a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras*. Nesse caso, de modo a possibilitar que as representações sociais acerca de ambos processos emergissem nos discursos dos sujeitos entrevistados (LEFEBVRE, 1983; BAKHTIN; 2003), durante os questionamentos, direcionamos as indagações para temas como os *processos, às pessoas e aos materiais envolvidos às trajetórias de aprendizagem do português do Brasil e a preparação para o Celpe-Bras*.

Por último, referimos que o preparo às entrevistas foi apoiado no estudo das estratégias de aplicação proposto por Martins (2019), de acordo com o qual: **a.** as perguntas mais importantes devem ser repetidas ao longo da conversa, **b.** todas as palavras devem ser efetivamente escolhidas, de modo a não gerar dúvidas nos entrevistados e, se possível, **c.** deve-se fazer um teste para verificar o funcionamento dos roteiros elaborados. De tal modo, seguimos todos esses procedimentos e, especificamente no caso das simulações de aplicação dos roteiros 1 e 2, contamos com o auxílio de uma argentina residente no Brasil. Além do cumprimento de todas estas etapas, observamos que para não influenciarmos as respostas dos sujeitos, escolhemos explanar detalhes aprofundados acerca do estudo somente após as

execuções de todas as seis entrevistas. Entretanto, salientamos aos envolvidos que, caso decidissem, mesmo após estas interações, a qualquer momento, poderiam solicitar a retirada de seus registros da composição dessa pesquisa.

#### 3.4.2. Questionário semiaberto

Outra ferramenta significativa à constituição de nosso estudo são os questionários. Gil (1999) define este instrumento como uma técnica de investigação “composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo a descoberta de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” Assim, esta é uma técnica funcional, tanto para identificarmos informações acerca dos sujeitos, quanto dos espaços que os cercam. Para Ribeiro (2008) algumas das vantagens a respeito dos questionários residem sobre a facilidade da apresentação das perguntas, a flexibilidade do tempo destinado às respostas, bem como a praticidade na conversão dos dados.

Dentre os tipos de questionário existentes estão o aberto, o fechado e o semiaberto. Nesse primeiro, ainda que a perguntas versem sobre um mesmo tema, as respostas não serão padronizadas. No segundo, há alternativas específicas a serem assinaladas, portanto configura-se uma determinada normatização dos registros. Por sua vez, este último é composto por ambos tipos de questões e, conseqüentemente, de retornos. Chaer, Diniz e Ribeiro (2011) diferenciam as perguntas abertas das fechadas ao considerar que, enquanto as primeiras são mais permissivas à expressão das pessoas, as segundas são mais específicas, logo, mais limitadoras.

Nessa investigação, decidimos elaborar um questionário aberto, ao qual denominamos *Folha de Identificação (apêndice 3)*, haja vista a importância de conhecermos, mais profundamente, os perfis-identidades dos sujeitos com os quais trabalhamos em alinhamento à uma estratégia de pesquisa não limitadora às respostas a serem fornecidas. Partindo desses princípios, na primeira parte desta ferramenta, inserimos indagações de cunho mais geral (idade, gênero, estado civil etc.) ao passo que na segunda, acrescentamos perguntas sobre assuntos mais específicos (áreas de atuação, interesse etc.). Em função de viabilizar o tempo concedido pelos sujeitos, todos os questionários foram aplicados nas mesmas datas e locais nos quais aconteceram as primeiras entrevistas, tal qual o quadro abaixo apresenta:

Quadro 3.13 – Datas dos preenchimentos da Folha de Identificação

Sujeito	Folha de identificação	Local
Frida	30/09/2019	UFMG – Instituto de Geociência
Pepe	30/09/2019	UFMG – Faculdade de Letras
Che	30/09/2019	(1) UFMG – Faculdade de Letras

Fonte: Próprios autores.

### 3.4.3. Notas de Campo

As notas de campo são o último instrumento de investigação a ser explanado. Para Bogdan e Biklen (1994) esta ferramenta concerne às informações escritas sobre o que é observado, escutado e experienciado pelos pesquisadores durante um determinado trabalho científico. Por seu turno, Vieira-Abrahão (2006) entende estas notas como "relatos de informação não verbal, ambiente físico, estruturas grupais e registros de conversas e interações". De modo mais específico, para Lüdke (2013), as notas de campo são os registros elaborados durante todo o trabalho de campo, previamente estabelecidos com base nos objetivos centrais das investigações. Assim, anteriormente aos trabalhos de campo, os investigadores responsáveis deverão, cuidadosamente, definir o que é pertinente ao estudo e deve ser anotado. Ademais, para essa última autora, as notas de campo são um instrumento configurado por duas partes principais, uma descritiva e outra reflexiva. De um lado, este primeiro viés consiste na descrição dos sujeitos, ações, eventos, locais, pertinentes à pesquisa. De outro, este segundo diz respeito às observações próprias aos pesquisadores, feitas durante a pesquisa, tais como: especulações, sentimentos, dúvidas, surpresas, incertezas etc.

Tendo essas considerações em vista, previamente, definimos que as nossas notas de campo versariam sobre os aspectos que, direta ou indiretamente, revelassem, questões relacionadas às aprendizagens de português e preparação para o Celpe-Bras. Nesse âmbito, estabelecemos duas vertentes principais, as *ações* e os *comentários*. Sobre estas primeiras, designamos desde os comportamentos dos sujeitos relativamente aos materiais até as pessoas envolvidas no estudo. Assim, como exemplo, vale explicar, que, intencionalmente, os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (apêndice 4)<sup>57</sup> e a Folha de Identificação foram fornecidas em Língua Portuguesa, de modo que pudéssemos observar questões relativas à

<sup>57</sup> Posteriormente, também foi fornecida uma versão em espanhol (apêndice 5). Vale lembrar que quaisquer dúvidas poderiam ser sanadas com a pesquisadora.

intercompreensão português-espanhol. Sobre a relação com a pesquisadora e os outros colegas envolvidos, mencionamos questões sobre os comportamentos linguísticos, isto é, se os sujeitos falavam em português e/ou espanhol no decorrer de todas as interações, desde as entrevistas até às aulas. Sobre esses segundos, propomo-nos a anotar comentários que tivessem relação com os temas centrais de nosso estudo, emitidos tanto nos momentos anteriores e posteriores às entrevistas, quanto no decorrer das aulas preparatórias.

Visto isso, podemos dizer que as notas de campo dessa pesquisa se nortearam por relatar e refletir sobre aspectos relacionados à aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras dos sujeitos apresentados e que, para tanto, foram distribuídas dentre os momentos anteriores e posteriores às entrevistas 1 e 2, bem como à todas as aulas e simulado construído no âmbito do curso preparatório. Dessa maneira, sabendo que a pesquisadora responsável pelo estudo também desempenhou os papéis de avaliadora-interlocutora e mediadora, elucidamos que todas estas anotações eram feitas de forma intercalada aos outros procedimentos, mas em um mesmo caderno de notas no qual eram anotados os dias/momentos em questão. No caso das aulas, por se tratar de um processo bastante interativo, sob a prévia autorização dos estudantes, contou-se também com o auxílio de gravações desses encontros, entretanto, esse apoio foi utilizado apenas para solucionar dúvidas pontuais a respeito daquilo que já fora escrito. Após esses esclarecimentos, deixamos abaixo um quadro-síntese da utilização das notas de campo:

Quadro 3.14 – Utilização das notas de campo

Data de escrita	Situação	Local
30/09/2019	Antes/Depois entrevista 1 - Frida	UFMG – Instituto de Geociências
30/09/2019	Antes/Depois entrevista 1 - Pepe	UFMG – Faculdade de Letras
30/09/2019	Antes/Depois entrevista 1 - Che	UFMG – Faculdade de Letras
01/10/2019	Durante Aula 1 Preparatório Celpe-Bras	UFMG – Faculdade de Letras
03/10/2019	Durante Aula 2 Preparatório Celpe-Bras	UFMG – Faculdade de Letras
08/10/2019	Durante Aula 3 Preparatório Celpe-Bras	UFMG – Faculdade de Letras
10/10/2019	Durante Aula 4 (Simulado) – Preparatório Celpe-Bras	UFMG – Faculdade de Letras
11/10/2019	Antes/Depois entrevista 2 - Frida	UFMG – Instituto de Geociências
11/10/2019	Antes/Depois entrevist3 2 - Pepe	UFMG – Faculdade de Letras
20/10/2019	Antes/Depois entrevista 2 - Che	SHOPPING ESTAÇÃO – Sala Reserva

Fonte: Próprios autores.

#### 3.4.4. Análises de registros

Ao partir de uma perspectiva qualitativa de investigação, em primeiro lugar, considerarmos a importância do contexto social para o desenvolvimento deste compêndio. Com isso, destacamos que para Holliday (2000), os dados das investigações surgem, justamente, em meio aos ambientes nos quais as pesquisas são construídas, ou seja, os registros sobre os quais os pesquisadores se debruçarão advém das interações humanas. Em segundo, apoiados em Flick (2018) acreditamos que a codificação e a categorização são métodos de análise aplicáveis a quaisquer tipologias de dados. Em terceiro, alinhados a Richards (2003) entendemos a análise qualitativa como um processo de seleção e organização de temas sem qualquer preocupação numérica. Consequentemente, concluímos que a realização de uma análise qualitativa eficiente depende da combinação de três ações: descrição, análise e interpretação. Pautados nessas premissas, portanto, elaboramos nossas análises a partir da adoção específica dos procedimentos estabelecidos por Holliday (2007), de acordo com os quais é preciso criar sentido para os registros gerados ao longo dos processos investigativos. Com isso, devemos ler, analisar e classificar os subsídios alcançados. Tendo isso em vista, nossas análises foram baseadas nestas três etapas referidas.

Em primeira instância, após a transcrição completa dos registros construídos através das entrevistas 1 e 2 (apêndices 07 e 08) e das anotações de campo, lemos atenciosamente todos os subsídios de modo a compreendê-los. Em segunda, após a compreensão dos sentidos encontrados através desses registros, instauramos duas categorias e duas subcategorias para cada uma dessas. A primeira divisão categórica foi nomeada como *Representações sobre a aprendizagem de português*, enquanto a segunda, *Representações sobre a preparação para o Celpe-Bras*. Essas macro divisões foram elaboradas com base na coincidência entre os assuntos abordados pelos sujeitos e pela pesquisadora através dos três instrumentos de investigação utilizados. Em consequência, todas as quatro subcategorias elaboradas foram separadas de acordo com subtemas que, primeiramente, se inseriam nestas macro categorias e, depois, eram coincidentes entre si. Tendo feito esta organização, a partir das divisões e subdivisões apontadas, descrevemos e explicamos os sentidos envolvidos. Nas descrições, explicitamos quais as representações acerca da aprendizagem de português, bem como da preparação ao Celpe-Bras eram identificáveis em cada célula e as associamos ao referencial cient. Durante as

explicações, discutimos quais temas as atravessavam. Nesses sentidos, apoiamo-nos em nosso referencial teórico e nas ideias construídas sobre a realidade, as representações, as movimentações e as atitudes que envolvem esta pesquisa. A seguir, disponibilizamos quadro-resumo sobre os procedimentos analíticos adotados, bem como das categorias instituídas:

Quadro 3.15 – Etapas do procedimento de análise

Etapa	Procedimento
1	Transcrição dos registros (Entrevistas e Notas de Campo)
2	Diferentes leituras dos registros
3	Criação de 2 categorias a partir das semelhanças dos assuntos abordados em todos os registros
4	Criação de 4 subcategorias (2 para cada macro categoria)
5	Descrição das categorias
6	Explicação das categorias

Fonte: Próprios autores.

Quadro 3.16 – Categorias e Subcategorias de análise dos registros

Categoria	Categoria
Representações sobre a Aprendizagem de Português	Representações sobre a Preparação para o Celpe-Bras
Subcategorias	Subcategorias
Aprender português demanda esforço	É importante se preparar para o Celpe-Bras
A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos	Para se preparar para o Celpe-Bras, é importante contar com auxiliares

Fonte: Próprios autores.

## CAPÍTULO 4

### 4. ANÁLISES DE REGISTROS

Neste quarto capítulo, apresentaremos as análises dos registros dessa investigação. Antes disso, entretanto, recordamos que as *Representações* explicam nossas criações e também são explicadas por elas (LEFEBVRE, 1983). Logo, considerando o discurso como uma das principais formas de compreendermos e fazermos compreender o mundo (LEFEBVRE, 1983; BAKHTIN, 2003), coerentemente, nas categorias e subcategorias a seguir, apoiar-nos-emos sobre os discursos de Che, Frida e Pepe acerca de seus processos de aprendizagem da língua portuguesa, bem como de preparação para o Celpe-Bras. Dessa forma, através dos posicionamentos, crenças, ideologias etc. expressos pelas falas desses sujeitos, ou seja, das diferentes representações que integram aquelas próprias sobre as quais nos aprofundaremos, serão evidenciados quatro temas principais. Adiante, de modo a avançarmos ainda mais nessas significações, contrastaremos as representações evidenciadas à fundamentação teórica sobre a qual nos pautamos. Por fim, com vistas a averiguar a que nuances essas dinâmicas representacionais estão associadas, as discutiremos sob as óticas contextuais, identitárias, de movimentações e atitudes.

#### 4.1. Representações sobre a Aprendizagem de Português

As representações acerca da Aprendizagem de Português evidenciadas por meio das subcategorias dispostas abaixo, respectivamente: “*Aprender Português demanda esforço*” e “*A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos*” demonstram que a dinâmica representacional de Frida, Che e Pepe acerca da aprendizagem de português caminha no sentido da compreensão de um alto nível de esforços a serem investidos nesse processo de construção linguística, circunstância preconizada pela primeira e reforçada através da segunda representação apresentada. Como veremos, ambas subcategorias demonstram um afastamento das perspectivas dos sujeitos abordados às teorias sobre a facilidade de aprendizagem de português por hispanófonos (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017) e, mais ainda, indicam um distanciamento consciente dessas pessoas à possibilidade de *Intercompreensão*, quer como competência



linguística, quer enquanto abordagem didática (ERAZO, 2016; DEGACHE E GARBARINO, 2017).

#### 4.2. Aprender português demanda esforço

Uma das principais representações acerca da aprendizagem de português a qual evidenciaremos por parte de Che, Pepe e Frida, os indivíduos latino-americanos e hispanofalantes anteriormente retratados, é a de que “*Aprender português demanda esforço*”. Tendo isso em vista, a discussão que se segue será baseada sobre quatro principais eixos temáticos, organizados em função das características dos registros gerados a partir das Entrevistas 1 e 2, bem como das anotações elaboradas durante o Curso Preparatório para o Celpe-Bras, situações das quais todos esses sujeitos participaram.

1 - O primeiro eixo sobre o qual apoiamos a representação em abordagem está relacionado à compreensão do aprendizado de português enquanto um processo que demanda tempo para dedicação. De modo a elucidarmos essa constatação, vejamos adiante alguns excertos gerados no decorrer da Entrevista 1, quando Che, Pepe e Frida são, individualmente, indagados sobre seus processos de aprendizagem dessa língua-alvo:

Excerto 01:

[...] Eu estive estudando aí foi um semestre ou dois semestres, é mais foi pouco, é foi pouco [...] Eu comecei a fazer muitas coisas, essas da faculdade, grupos *cientívei*<sup>58</sup>, eu estive trabalhando com uma ONG. Nesse tempo, tinha namorada, tinha amigos, eu estava, tinha grupos de investigação. Meu *cerébro* não conseguia fazer mais coisas. Parei, depois tentei voltar a estudar com o professor do para o preparatório para o Celpe-Bras, *consegui, não* [...] (Che. Entrevista 1. 30/09/2019)

No caso de Che (excerto 01), a situação em referência se apresenta por duas vias. Primeiramente, em função de o graduando afirmar ter estudado português durante um ou dois semestres, mas enfatizar, repetidamente, que esse período “*foi pouco*”, ou seja, teve curta duração. Depois, porque elenca diferentes ocupações profissionais, acadêmicas e pessoais enquanto atividades que o mantinham muito ocupado, conseqüentemente, impelindo à momentânea desistência dessa aprendizagem.

Por sua vez, para Pepe, o tema apontado aparece de forma muito semelhante:

---

<sup>58</sup> Deixamos algumas palavras e expressões em azul, de modo a preservar Lefebvre as falas originais dos sujeitos.

Excerto 02:

[...] Eu estudava português [...] foi num tempo que eu não tinha muito tempo para poder ter horas extra pra lembrar todas as coisas que o professor dizia nas aulas, então, eu trabalhava, eu estudava inglês, eu estudava português, então algumas coisas já estavam como que, hum, é eu precisava de tempo [...] *A minha conta*, na minha casa estudando foi um tempo considerável [...] Eu disse, vou trabalhar um pouco, poupar um pouco de dinheiro e depois estudar e depois disso, vou pra o Brasil, porque essa era provavelmente a maneira mais segura de que as pessoas poderiam entender o que eu digo [...] (**Pepe**. Entrevista 1. 30/09/2019)

Por um lado, para além do curso de português do qual participava, o mestrando reporta a falta de tempo para se dedicar ao estudo extraclasse desse idioma, pois também “*trabalhava e estudava inglês*”. Por outro, demonstra o entendimento de que “*precisava de mais tempo*” para se debruçar sobre a construção desse conhecimento. Com isso, conseqüentemente, afirma que, adiante, em um processo autônomo de aprendizagem, dedicou um período significativo à atividade em discussão, porque essa seria a maneira mais segura de, estando no Brasil, se fazer compreender.

Por seu turno, a narrativa de Frida converge com as duas anteriores ao evidenciar a compreensão da acadêmica acerca de sua necessidade de tempo significativo para aprender a língua portuguesa:

Excerto 03:

[...] É, é, porque eu tinha que ter este, ah, o *cartão de, de grado*. Aí eles falaram que eu tenho que fazer um idioma, então aí escolhi português, por isso eu estudei português. E, mas no ano 2017, como eu já tinha esses planos para poder estar aqui no Brasil, então tinha que estudar português. Nossa, eu não *pensava de que* o tempo ia ser muito *mai* rápido e eu ia chegar 2018 aqui, eu pensei que esse tempo *hiva* demorar muito, que eu *hiva* ficar no Peru ainda e depois vir para o Brasil [...] (**Frida**. Entrevista 1. 30/09/2019)

Para a acadêmica, mesmo já tendo estudado o português, devido às exigências de sua universidade no Peru, com planos de vir para o Brasil, era necessário se dedicar ainda mais ao estudo da língua portuguesa, pois partia do princípio de que seria uma longa trajetória até a construção desses conhecimentos.

Depois disso, indo ao encontro das considerações apresentadas acerca da relação entre o tempo, a dedicação e o conseqüente sucesso na construção da aprendizagem da língua portuguesa, uma das notas de campo elaboradas durante o Curso Preparatório para o Celpe-Bras destacava o seguinte:

(Nota de campo 01. 01/10/2019)

Os estudantes parecem incomodados por terem pouco tempo para estudar a língua portuguesa de forma estruturada. O contexto de imersão parece lhes gerar muitas dúvidas.

De acordo com o escrito (nota de campo 01), durante as aulas preparatórias, Che, Pepe e Frida expressaram incômodo por não poderem dedicar mais tempo ao estudo estruturado da língua portuguesa. Além disso, a experiência com um contexto natural de uso desse código linguístico parecia lhes gerar inúmeras dúvidas. Nesse sentido, o registro abordado (nota de campo 01) se justifica em função de constantes queixas dos estudantes sobre a necessidade de mais tempo, principalmente, para estudar o vocabulário e/ou outras especificidades do idioma em discussão, bem como as muitas narrativas de situações do uso dessa língua na qual eles não se sentiram suficientemente preparados para se comunicar. No decorrer de um dos encontros preparatórios, Che, por exemplo, retratou a dificuldade em conversar com uma mulher por quem se interessou afetivamente. Para ele, a sua proficiência linguística ainda não era suficiente às interações como essa. Já Pepe, se queixou sobre o sentimento de incapacidade para discutir assuntos específicos às pesquisas das quais participava. Segundo suas palavras, mesmo tendo conhecimentos aprofundados sobre determinados assuntos, em muitos momentos, não conseguia se expressar tão bem quanto gostaria a esses respeito. Por sua vez, visivelmente chateada, Frida relatou uma situação na qual uma professora afirmou que o sotaque dela ainda não soava como o de uma brasileira. Em função disso, passou a falar menos nas discussões da disciplina lecionada por essa docente.

**2** - O segundo eixo sobre o qual fundamentamos a representação referenciada é convergente às considerações supra discutidas a respeito da relação tempo-dedicação. Na mesma lógica, registros gerados durante a Entrevista 2 reforçam a perspectiva sobre o entendimento dos sujeitos abordados relativamente à importância do esforço quando tratamos da aprendizagem de português. Aqui, percebe-se que as três pessoas entrevistadas consideram continuar estudando a língua portuguesa, tanto pela certificação de proficiência almejada, quanto pelo reconhecimento da necessidade em aprender mais sobre o léxico desse idioma.

Nesse sentido, para Che, a importância da continuação desses estudos aparece diretamente interligada ao resultado a ser obtido no Celpe-Bras, mas também é reforçada pela consideração de que mesmo se alcançasse uma certificação adequada a sua necessidade, o graduando intencionava continuar no Brasil, “*pelo menos*” por cerca de seis meses:

Excerto 04:

[...] Até agora, a minha vida vai até que eu receba o certificado do Celpe-Bras [...] Não, sei, que vai **contecer** depois disso. Porque tá, se eu recebo aprovado, então eu começo a pensar nas **pra**... Eu esqueci como se fala isso em português, quando você trabalha antes de se formar, tem que trabalhar. (estágio) [...] Isso. Que tenho que fazer, que preciso fazer. Então, se eu **recibo**, começo a pensar nessas coisas, fazer **tudo** o processo [...]. Se não, então, vai ser um caso. Então, se eu faço, possivelmente, se eu consigo aprovar, possivelmente, vou ficar aqui seis meses mais, pelo menos [...] (**Che**. Entrevista 2. 22/10/2019)

Do mesmo modo, uma preocupação semelhante se mostra presente na fala de Pepe:

Excerto 05:

[...] Eh, eu escutei que um **home** nunca termina de aprender um idioma, neste caso, [...]Eu aprendi um pouco e falta muito pra aprender, porque são muitas coisas, eh, e algumas coisas teóricas também, mas neste caso algumas coisas do dia-a-dia, que as pessoas conhecem, mas não estão muito nítidas, as pessoas têm uma forma de dizer alguma coisa, então, essas especificidades que o brasileiro têm de dizer alguma coisa, que alguns brasileiros me dizem que são, eu não sei como [...] Eu acho que são especificidades que enriquecem muito a língua, então se eu posso aprender algo disso, isso pode enriquecer o meu construto básico da língua, né? Então, eu acho que sim, eu gostaria muito de aprender muito mais, eh, eu gostaria muito [...] (**Pepe**. Entrevista 2. 11/10/2019).

Como vemos, o pós-graduando demonstra a compreensão da necessidade de continuar aprendendo português por um tempo indeterminado (excerto 5), por meio da consideração de que “*um home nunca termina de aprender um idioma*”. Tendo isso em vista, centra-se, principalmente, sobre a temática dos modos específicos dos brasileiros se comunicarem e os campos lexicais de temas comuns, do dia-a-dia e mais teóricos, possivelmente, àqueles com os quais lida enquanto cientista.

Na mesma direção de seus colegas, Frida explicita a importância de aprofundar seus conhecimentos do código linguístico em discussão. Inicialmente, essa preocupação é colocada através da referência ao certificado do Celpe-Bras e seus respectivos níveis. Depois, das dificuldades de aprendizagem existentes no português como “*em qualquer outro idioma*” relacionando-as, especialmente, às palavras que ainda não conhecidas:

Excerto 06:

[...] Eu vou continuar, eu quero continuar a estudar [...] Porque o **nível** do Celpe-Bras, **no**, é, **vá** de intermediário até o avançado, então eu não sei onde vou ficar, então pode ser no intermediário, pode ser aí, então eu quero ter a, a, maior nota possível, então eu quero continuar a estudar, e como qualquer outro idioma, é complicado, tem muitas palavras, temos que continuar estudando, tem muitas palavras que eu não conheço [...] (**Frida**. Entrevista 2. 11/10/2019).

3 – Portanto, em um terceiro eixo temático, a representação acerca do empenho a ser investido na aprendizagem do código linguístico mencionado é reforçada através de um posicionamento no qual esse mesmo esforço aparece equiparado aos investidos no estudo de outros idiomas, ainda que menos semelhantes à língua portuguesa. Tendo isso em vista, observemos adiante excertos provenientes das Entrevistas 1 e 2:

Excerto 07:

[...] Escutar, é, acho que é a parte mais fácil de qualquer língua, entender o que você escuta. Em escrever, acho que vai ser a parte mais difícil, porque até agora não escrevi demais, escrevi pouco, realmente, eu acho que essa vai ser a parte mais difícil de aprender, não impossível realmente, porque eu tenho certa facilidade de, de aprender línguas e de, talvez não aprender, aprender, mas de melhorar, de melhorar línguas, eu com o inglês, eu aprendi, sim, mas foi uma coisa assim, eu aprendi, tá, estive num nível básico, mas em questão de um ano, chegou a um nível avançado que tenho agora, então **tardo** pouco tempo em **perfeccionar** as coisas que eu sei, então, acho que vou conseguir isso, porque eu sou muito lógico no, no meu jeito de pensar, então uma vez eu encontro a lógica **a** uma coisa, eu aprendo, para **tuda** a vida, isso foi o que aconteceu com o inglês, eu encontro uma lógica própria, **non**, é impossível explicar, para mim é lógico o jeito que encontrei, então uma vez eu encontre a lógica do português, que acho que estou encontrando **da pouco**, vai ser para mim, muito fácil não errar, hum, ah, quando tente falar, **escribir**, então, vou procurar isso [...]

(Che. Entrevista 1. 30/09/2019)

No recorte anterior (excerto 07), nas palavras de Che existe uma espécie de equiparação da aprendizagem do português à de outras línguas. Quando questionado sobre as possíveis facilidades e/ou dificuldades em aprender esse idioma, o colombiano além de apontar o desenvolvimento da habilidade de escuta enquanto uma facilidade comum ao aprendizado de “*qualquer língua*”, acarreta a si mesmo a propensão em aperfeiçoar seus conhecimentos nesses âmbitos. Ademais, ao exemplificar essas dinâmicas por meio de seu histórico com o inglês, demonstra a percepção da equivalência entre os processos de aprendizado entre o código linguístico em discussão e esse último, não vernáculo.

Coincidentemente, uma situação semelhante é apresentada no próximo trecho. Ao ser indagado acerca das mesmas questões que Che, ou seja, sobre as facilidades e/ou desafios em aprender a língua portuguesa, Pepe também menciona somente um aspecto facilitador do processo – a aptidão para se recordar –, da mesma forma, atribuída a si próprio e associada, inclusive, à outras atividades, como o trabalho com a disciplina de Taxonomia das Plantas:

Excerto 08:

[...] Ah, facilidade, é, eu tenho facilidade para lembrar coisas, mas eh, neste caso, eh, eu suponho que verbos me ajudou bastante, mas assim, os seus verbos tem, [...] eh, facilidades eu, eu acho que para lembrar coisas, com a memória fotográfica talvez um pouco, pouquinho disso trabalhando com taxonomia de plantas, eh, quando, eh, eu estava trabalhando no, na graduação, um pouquinho disso ajudou a minhas notas neste caso, e aqui eu acho que também um pouquinho disso [...] A primeira semana, hum, eu estava muito, muito, cansado, porque eu não sei nem porque, eu digo: será que é o clima? será outra coisa? e, ah, eles me **dissem**, uma pessoa que **estive** no França, que é aqui de Minas, que foi pra França e voltou, que esteve no mesmo laboratório que eu, eh, me disse: “isto é porque você está, eh, você está as 24 horas trabalhando (*com a língua portuguesa*), com seus olhos, com sua... está lembrando coisas, em tudo, então você está trabalhando o tempo **tudo** o tempo, “você está muito cansado por isto, ele me disse: “quando eu estava, eh, na França, **esto** aconteceu comigo, eh, pelo menos a primeira semana, com dor de cabeça e todo isto”, eu não sabia isso, mas isto eu como que senti um pouco melhor pra mim, ele disse “isso é normal”, então eu tenho que passar a isto, eu tenho que condicionar-me [...] (**Pepe**. Entrevista 1. 30/09/2019)

Adiante, através da menção a um diálogo, retrata o esforço diário ao qual se sentia exposto no início da residência em Belo Horizonte (exceto 08). Em conversa com um colega de laboratório, narra a sensação de um cansaço constante, cuja origem não era conhecida. Assim, tomando as palavras desse companheiro de atividades, acarreta a vivência relatada à interrupta exposição ao português, quer dizer, a um esforço mental contínuo comparável a exposição de um nativo em português falado no Brasil ao francês utilizado na França. Nesse raciocínio, demonstra-se a convicção sobre a demanda significativa a qual um hispanófono também é exposto ao aprender e, diariamente, lidar com o português.

Da mesma forma, a declaração de Frida (excerto 09), após ser interpelada sobre a importância do processo de aprendizado apontado, reforça a construção de nossos entendimentos sobre a equiparação da aprendizagem de português por parte desses hispanofalantes à de outros idiomas-alvo:

Excerto 09:

[...] É importante, é outro idioma, pra começar é outro idioma, é muito próximo o espanhol, muito próximo, mas, é, é, é difícil, porque as vezes você vai pensar que você está falando bem quando as palavras que vão sair é em espanhol, é importante também, que você ganha um segundo idioma [...] O desafio é quando você **num** mora em um mesmo lugar onde falam o português, aí é um desafio, porque você sempre tá escutando um outro idioma, e **esto** é um **gran** desafio, mas que estou morando aqui no Brasil eu tenho que falar, de qualquer forma, tenho que falar em português, se **non**, ninguém vai me entender, se eu falo espanhol [...]” (**Frida**. Entrevista 2. 11/10/2019)

Como percebemos, a mestranda considera a aprendizagem da língua em questão, a qual, categoricamente, afirma ser “*muito*” próxima ao espanhol, equivalente à aprendizagem de qualquer “*outro idioma*” (excerto 09). Nessa lógica, também demonstra não perceber as inúmeras semelhanças entre a língua-alvo referida e seu idioma materno enquanto vantagens, pois “*as vezes você vai pensar que você está falando bem, quando as palavras que vão sair é em espanhol*”. Como vemos, para ela, essas semelhanças podem levar hispanofalantes a uma falsa impressão sobre as suas proficiências em português. Conseqüentemente, a pós-graduanda é enfática em considerar a não imersão como um entrave à aprendizagem da língua portuguesa e, ao mesmo tempo, que se estiver no Brasil, mas não se comunicar através da língua portuguesa, ninguém a compreenderá.

4 – Outro eixo ao qual devemos nos reportar é explicitado através de uma nota de campo registrada ainda na primeira aula do Curso Preparatório:

Nota de campo 02. (01/10/2019)

Preocupação constante dos estudantes em relação a serem orientados sobre o que denominavam erros e/ou interferências em suas comunicações orais.

Nessa anotação (nota de campo 02), explicita-se a contínua demanda dos sujeitos-estudantes para serem instruídos acerca dos momentos nos quais consideravam não estar falando português. Aparentemente, para essas pessoas, a proficiência em língua portuguesa estava, sobretudo, relacionada à adequação lexical, que, em suas opiniões, só seria alçada mediante um exercício constante de atenção a esse aspecto linguístico.

No mesmo sentido, ao salientarem a temática dos esforços requisitados nesse processo de aprendizagem, duas outras notas de campo reforçam a teoria em apresentação acerca da aprendizagem de português ser considerada por Che, Pepe e Frida enquanto uma dinâmica exigente:

Nota de campo 03. (08/10/2019)

Durante as aulas, nenhum dos estudantes fala em espanhol. Todos se comunicam em português, inclusive entre si mesmos.

Nota de campo 04. 08/10/2019

Pepe declara à docente que quando se direciona à Frida em espanhol, a colega só lhe responde em português, pois para ela, aprender efetivamente é necessário utilizar somente esse idioma-alvo.

Diante dessas duas últimas anotações (notas de campo 03 e 04), verificamos, no decorrer dos encontros preparatórios, a contínua atenção dos sujeitos relativamente ao uso

exclusivo do português, principalmente, em sua utilização oral, não somente ao se comunicarem com a mediadora, mas inclusive entre si mesmos. Para além disso, a fala de Pepe sobre a postura de Frida elucida uma espécie de conscientização da estudante em relação à própria postura, bem como à dos colegas, no sentido de se manterem sempre utilizando somente o idioma em referência.

Em resumo, baseados em todas as reflexões apresentadas até o atual momento, reafirmamos nossa tese sobre a existência de uma representação por parte de Che, Pepe e Frida na qual “*Aprender português demanda esforço*”. De modo a elucidar essa significação, retomemos as quatro linhas argumentativas as quais sintetizamos da seguinte maneira:

- 1** – Anterior e posteriormente à chegada ao Brasil, os estudantes demonstram considerar necessária a dedicação de uma periodicidade significativa ao estudo da língua portuguesa, quer materializada em horas extraclasse, quer em diferentes meses de estudo.
- 2** – Independentemente de já residirem no Brasil e deterem conhecimentos sobre a língua portuguesa, os estudantes intencionam continuar estudando o português.
- 3** - O empenho a ser empregado na aprendizagem desse idioma é entendido pelos sujeitos como comparável aqueles investidos em “*qualquer outro*”, mesmo os menos semelhantes ao espanhol, tal qual o inglês. Mais ainda, as semelhanças entre as línguas portuguesa e espanhola chegam a ser apresentadas como “*dificultadoras*” desse processo de aprendizagem. Ademais, o contato diário com a língua em alusão chega a aparecer inclusive enquanto uma atividade que requer “*condicionamento*”, ou seja, como algo que, em determinados momentos, leva a um desgaste físico e mental.
- 4** – Há uma demanda contínua dos sujeitos para serem esclarecidos sobre eventuais “*interferências*” de suas línguas maternas sobre a língua-alvo, tal qual a convicção de que a proficiência almejada no código linguístico em abordagem será alcançada também em função do comprometimento do aprendiz em se comunicar, exclusivamente, através dessa língua-alvo. Depois disso, antes de discutirmos os quatro pontos de vista explanados à luz do arcabouço teórico deste trabalho, verifiquemos abaixo um esquema acerca da representação em estudo:



Figura 4.1 – Aprender português demanda esforço



Fonte: Próprios autores.

Depois disso, inicialmente, relembremos a menção às diversas investigações, como as de Robles e Rocha (2017) e Grannier e Carvalho (2015), para quem a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola foram percebidas enquanto fomentadoras à percepção de hispanófonos sobre uma possível facilidade de sua parte em aprender português, em função das semelhanças entre a língua espanhola e portuguesa, o que, conseqüentemente, poderia levá-los ao que Almeida-Filho (1995) nomeia como “quase falar” português. Como vimos, na presente investigação, de diferentes maneiras, a representação evidenciada por Che, Pepe e Frida, vai ao encontro das perspectivas retomadas. Nesse sentido, nossa compreensão se deve primeiro ao entendimento de que, como discutimos, se antes do contato com o contexto de imersão essas pessoas já demonstravam preocupação em se dedicar à aprendizagem mencionada por um tempo significativo, após residirem no território brasileiro, parecem não somente manter a ideia referida, todavia se preocuparem ainda mais com o assunto. Nessa lógica, os objetivos de Pepe e Frida acerca da necessidade de estudarem português por um longo período até se sentirem suficientemente preparados para cursar mestrado em uma instituição brasileira não chega a se concluir, contudo, tendo sido apresentado com evidente incômodo da parte de ambos (excertos 02 e 03), é crucial para entendermos essa ótica satisfatoriamente. Além disso, as considerações de Che também ilustram esse argumento de forma efetiva. Mesmo em vistas de concluir seu curso de Relações Internacionais na Colômbia, ainda que alcançasse a certificação almejada no

Celpe-Bras, o graduando permaneceria no Brasil por “*no mínimo*” mais seis meses. Tendo isso em vista, devemos lembrar que a aprendizagem de português é a principal razão pela qual o estudante decide vir para o Brasil (excerto 07), pois a universidade na Colômbia só lhe concederia o diploma quando fosse comprovada a proficiência em três línguas estrangeiras, dentre as quais, ele também escolheu o português. Com isso, vir para o país apontado lhe parece a principal maneira de resolver essa problemática. Sob essa situação, consideramos possibilidade de seu interesse em continuar nessa pátria, mesmo depois da possível conquista da certificação desejada, esteja intimamente relacionado à construção de outros conhecimentos sobre a língua em discussão, o que, por sua vez, também refuta as teorias apontadas (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017).

Em segundo lugar, o entendimento da representação sobre a aprendizagem de português ser algo fácil para hispanofalantes, advogado por meio das teorias visitadas (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017) também parece ser contrariado pela perspectiva dos sujeitos aludidos devido a três outras justificações. Uma delas é a compreensão dessas pessoas sobre o processo de aprendizagem do português enquanto um desafio semelhante aos representados por outros idiomas, situação observada, por exemplo, quando Frida, repetidamente, define o português como “*outro idioma*”. Nesse momento, rememoramos que as teorias aludidas retratam a ideia de que para nativos em espanhol, seu idioma materno seria caracterizado como o “*português mal falado*” (ALMEIDA-FILHO, 2009), o que, evidentemente, contraria de forma direta a posição da peruana. O outro argumento está relacionado a, como vimos, Che e Pepe retratarem suas aprendizagens (excertos 07, 08) sem mencionar qualquer condição linguística facilitadora, isso é, as semelhanças entre o português e o espanhol. Ao contrário, como visto, ambos chamam atenção as suas próprias capacidades particulares, respectivamente: de melhorar os idiomas aprendidos e recordar-se. Finalmente, a última justificação está relacionada, precisamente, à temática das ditas “*interferências*”, ou seja, o aparecimento de palavras e/ou estruturas do espanhol em meio a comunicação em português, das quais essas pesquisas tanto tratam (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017). Como vemos, a postura de Frida e seus colegas é extremamente cuidadosa, não somente em se esforçarem para aprender a língua portuguesa, como também em se comunicarem sempre nesse idioma. No caso dessa primeira, a conscientização aparece de forma

tão expressiva que, como demos conta, para além de si mesma, a mestranda reforça a mesma preocupação juntamente a Pepe, porquanto mesmo ambos sendo nativos em espanhol e terem vindo do mesmo país, a acadêmica apenas o responde quando a comunicação acontece em português (nota de campo 04).

Depois disso, ainda tomando a última consideração acerca do esforço de Frida em relação a si mesma, construído também em conjunto com o colega peruano (nota de campo 04), não deixaríamos de revisitar as teorias discutidas no âmbito das representações sociais (DURKHEIM, 1974; LEFEBVRE, 1983; MOSCOVICI, 2000; CHARTIER 2002). Segundo as fundamentações mencionadas, as representações são construídas e veiculadas por meio de interações sociais, principalmente através de nossos discursos (LEFEBVRE, 1983; BAKHTIN, 2003). No presente trabalho, esse pressuposto teórico pode ser constantemente verificado haja vista à própria natureza das representações. Todavia, mais explicitamente, quando referimos dois momentos supra abordados: um deles é a fala de uma professora sobre o sotaque de Frida e o outro, a exigência da pós-graduanda em se comunicar com Pepe exclusivamente através do português. Em relação à primeira situação, depreendemos que a representação da professora sobre o sotaque de Frida (ex. nota de campo 04) pode ser uma das variáveis responsáveis pela pós-graduanda repensar sua proficiência e, conseqüentemente, enfatizar o alto nível de dificuldades representado pela aprendizagem do português, ou seja, a dificuldade em atingir um suposto sotaque brasileiro, revelada pelas palavras da docente referida, pode contribuir para a estudante representar a aprendizagem de português enquanto algo muito exigente. Em relação à segunda, a conscientização de Frida em relação a importância de que Pepe se comunicasse somente em português, da mesma forma, pode leva-lo a repensar suas considerações sobre o processo mencionado. Em síntese, depreendemos que, igualmente ao que fora adiantado pela teoria (LEFEBVRE, 1983; BAKHTIN, 2003), as diferentes representações dessas três pessoas, uma vez veiculadas através de seus discursos podem, mutuamente, se influenciar, levando-as, por exemplo, à constatação de que aprender português demanda esforço.

Após essas primeiras discussões, nas quais propomo-nos a evidenciar uma das principais representações identificadas em meio aos registros estudados – *Aprender português demanda esforço* - direcionar-nos-emos à segunda delas: - *A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos* - . Adiante, tomaremos ambas representações com vistas a associá-las às nuances debatidas acerca das *Realidades, Identidades, Movimentações* e

*Atitudes* envolvidas aos processos de construção representacional de Che, Pepe e Frida acerca das aprendizagens de português e preparação para o Celpe-Bras.

### 4.3. A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos

A segunda representação acerca da aprendizagem de português evidenciada por Che, Pepe e Frida sobre a qual trataremos diz respeito à aprendizagem de português ser potencializada por meio do contato com nativos nesse idioma. Assim, a discussão a seguir será organizada sobre três principais eixos temáticos, delimitados devido às características e semelhanças dos registros gerados a partir das Entrevistas 1 e 2, tal qual das anotações elaboradas durante o Curso Preparatório para o Celpe-Bras, dos quais as pessoas mencionadas participaram.

1 - O primeiro eixo temático a ser abordado no âmbito da representação em referência está relacionado ao contexto de imersão em língua portuguesa. Como veremos a seguir, em função do contato diário com nativos em português, para Che, Pepe e Frida, a residência no Brasil parece se estabelecer enquanto uma ferramenta à aceleração da aprendizagem desse idioma. Tendo isso em vista, vejamos alguns dos registros gerados em meio à Entrevista 1:

Excerto 10:

[...] Então eu pensei: vou para o Brasil, pelo menos lá vou estar fora nas ruas, vou ter que conversar com as pessoas, e, a *imersion* pode funcionar para você aprender um pouquinho mais rápido *non* sempre funciona, mas algumas vezes, então, eu tomei a decisão de vir *pra* qui [...] Agora que estou aqui, então melhorei muito das bases que eu tinha [...] (Che. Entrevista 1. 30/09/2019)

No excerto acima (excerto 10), o tema em discussão é identificável, pois quando questionado sobre seu histórico com a aprendizagem de português, antes de tudo, Che se refere a decisão de vir para o Brasil. Depois disso, esclarece a escolha apontada enquanto um meio de forçar-se à comunicação com nativos em português, admitindo que, algumas vezes, a imersão contribui para que aprendamos “*um pouquinho mais rápido*”, ou seja, para um avanço mais acelerado na aprendizagem de uma determinada língua-alvo. Em seguida, afirma esse contexto, isso é, o contato com os brasileiros, enquanto algo que lhe possibilitou melhorar muito os seus conhecimentos linguísticos prévios, construídos ainda na Colômbia, acerca do idioma abordado. A vista disso, assumimos a consideração por parte do estudante de que a necessidade

em se comunicar no idioma de um lugar no qual estamos nos força a aprendê-lo mais rapidamente, daí sua decisão de trabalhar no território brasileiro.

Igualmente, também nas palavras de Frida se evidencia a importância da imersão:

Excerto 11:

[...] O desafio é quando você num mora em um mesmo lugar onde falam o português, aí é um desafio, porque você sempre tá escutando um outro idioma, e **esto** é um **gran** desafio, mas estou morando aqui no Brasil, eu tenho que falar, de qualquer forma, tenho que falar em português, se **non**, ninguém vai me entender [...] (**Frida**. Entrevista 1. 30/09/2019)

Tal qual vemos acima (excerto 11), quando questionada sobre seu percurso à aprendizagem do português, a pós-graduanda explica que quando não se vive em um lugar no qual a língua em aprendizagem é falada, aprender esse idioma se torna um desafio. Assim, da mesma forma que Che, a mestranda entende sua presença no Brasil como algo imperioso à utilização do idioma abordado e, portanto, enfatiza que, estando no Brasil, se quisesse ser compreendida, “*de qualquer forma*” deveria “*falar em português*”

De modo análogo, quando questionado sobre seu caminho à aprendizagem do idioma em debate, Pepe descreve o seguinte:

Excerto 12:

[...] Mas estar nesse treinamento todo dia, para poder talvez escrever melhor, processar as melhores formas de dizer algo, tudo isso toma tempo e para aguardar o tempo e acho que tomei uma decisão que era: “vamos aprovar no Brasil diretamente” [...] (**Pepe**. Entrevista 1. 30/09/2019)

Como observamos, durante a passagem anterior (excerto 12), em um primeiro momento, o pós-graduando caracteriza o aprendizado da língua portuguesa no Peru enquanto algo que “*toma tempo*”. Presumivelmente, para ele, estando fora da imersão nesse idioma-alvo, o processo referido seria mais demorado em relação ao desenvolvido no contexto brasileiro. Assim, em um segundo momento, retrata a opção por “*aprovar diretamente no Brasil*”, o que compreendemos tal qual a pretensão de obter uma determinada certificação no Celpe-Bras, já em meio à residência no país referido, coincidentemente, a mesma postura apresentada por Che. Tendo isso em vista, sugerimos que tal qual os colegas, Pepe também acredita no contexto de imersão enquanto um fator de celeridade à aprendizagem do português, principalmente, devido ao contato com os brasileiros.

Nessa lógica, a nota de campo acrescentada abaixo contribui à sustentação do argumento sobre a relevância direcionada à imersão em língua portuguesa por parte das três pessoas em alusão, fundamentada, principalmente, na perspectiva da interação com brasileiros:

Nota de campo 05. 01/10/2019

Os estudantes se referem à diferentes relações por meio das quais aprendem sobre as língua e cultura brasileira.

Baseados na anotação anterior (nota de campo 05), referimos que, já na primeira aula do Preparatório para o Celpe-Bras, Che, Frida e Pepe reportam diferentes momentos nos quais aprendem não somente a língua em alusão, mas também a cultura brasileira através do apoio de diferentes relações com brasileiros. Desse modo, a princípio, relembramos: a aprendizagem de uma língua não é dissociável da cultura de um determinado grupo (LABOV, 1972), ou seja, tanto questões estruturais, quanto sociais estão intimamente relacionadas à construção de saberes quando se aprende um idioma.

A vista disso, mencionamos alguns exemplos específicos. Para começar, as recorrentes referências de Che às pessoas com quem convivia, bem como aos seus respectivos hábitos enquanto situações nas quais a imersão possibilitou uma maior contextualização à aprendizagem do português. Em um desses momentos, o graduando descreve a aprendizagem da palavra “*brigadeiro*”, porquanto ajudou amigos brasileiros na preparação desse doce. Depois, relativamente a Frida, aludimos os relatos sobre as dificuldades ao início do relacionamento com um brasileiro. Nesse sentido, a acadêmica retratou dificuldades com a postura inexpressiva do namorado quando não se interessava por alguma atividade. Para ela, o convívio com seus colegas do laboratório, quer dizer, a imersão em língua e cultura brasileira, permitiu-lhe identificar a existência de uma significativa dificuldade dos brasileiros em se posicionarem quando não se interessam por algo, recorrendo ao que denominava como “excusas” para, por exemplo, rejeitarem convites. Por último, direcionando-nos a Pepe, acrescentamos as referências aos diversos sotaques com os quais o mestrando se deparava também no laboratório no qual desenvolvia sua pesquisa. Segundo as palavras do peruano, nesse espaço científico, ele convivia com pessoas do Pará, da Bahia e diferentes cidades de Minas Gerais, o que, constantemente, causava-lhe um pouco de dúvidas sobre as maneiras de falar e a utilização das palavras. Para o biólogo em discussão, essas especificidades, as quais denominava “jeitos de dizer”, além de não serem aprendidos fora do contexto da imersão, fazem parecer que todo o conhecimento desenvolvido antes da chegada ao Brasil seria insuficiente à comunicação integral.

2 - O segundo eixo temático ao qual abordaremos no âmbito da representação em debate está relacionado, justamente, às considerações que, não deixando de envolver o cenário brasileiro da imersão, voltam-se diretamente à aprendizagem através do contato com falantes nativos do português. Para esclarecer essa perspectiva, verifiquemos as seguintes passagens, registradas no decorrer da Entrevista 2:

Excerto 13:

[...] Eu acharia que sim, **tudo** dia tem alguma coisa mais que aprender. Formalmente, isto não, não estou numa aula específica, não, mas eu todo dia converso, as pessoas com quem eu estou tentam **corregir** quando falo alguma coisa errada [...]. No dia-a-dia, eu principalmente, eu falo muito com o cara que eu moro [...]

(**Che**. Entrevista 2. 20/10/2019)

No registro anterior (excerto 13), gerado durante a segunda entrevista, já posteriormente à conclusão do Preparatório para o Celpe-Bras, quando questionado se, na atualidade, aprendia português, Che responde afirmativamente. Apesar disso, o estudante ressalva a não aprendizagem formal, enfatizando o aprendizado diário através do contato com as pessoas nas ruas e, principalmente, do “*cara*” com quem morava. Nesse sentido, é evidente a compreensão do colombiano de que o contato com brasileiros, bem como o retorno desses últimos a respeito de sua proficiência eram seu meio principal de aprendizado da língua portuguesa à época.

Da mesma forma, quando interpelada sobre sua contemporânea aprendizagem da língua-alvo em alusão, também no desenvolvimento da segunda entrevista concedida, tal qual o colega da Colômbia, Frida destaca a prática através do auxílio de amigos que, inclusive, a corrigem quando fala “*errado*” ou está “*pensando em espanhol*” :

Excerto 14:

[...] Atualmente que eu pratico é falar, falar com uma amiga, com um amigo, eles **me** ajuda, e eles me corrigem se estou falando mal ou se estou colocando essa palavra errada ou estou pensando em espanhol e aí eu traduzi o português. “*Tá errado*” . E aí, e aí eles me ajudam[...] (**Frida**. Entrevista 2. 11/10/2019)

Logicamente, da mesma forma que Che, a pós-graduanda parece compreender não somente o contato, mas também o retorno por parte dos amigos brasileiros enquanto algo central à sua aprendizagem nesse âmbito, o que vai ao encontro da ideia apresentada sobre a importância desse tipo de contato a partir do ponto de vista das pessoas abordadas nessa pesquisa.

Por seu turno, também no desenvolvimento da Entrevista 2, ao ser indagado relativamente à hodierna aprendizagem do português, Pepe afirma o seguinte:

Excerto 15:

[...] Atualmente estou mais centrado nas matérias do, da minha carreira, mas eu acho que se é relacionado ao português, poderia ser com, mais com o contato direto com, com os colegas do meu laboratório, isso seria primeiro e também as aulas de português que tenho para a minha matéria e tenho tarefas e são aulas que são duas vezes por semana [...] (**Pepe**. Entrevista 2. 11/10/2019)

Na passagem anterior (excerto 15), ao responder à questão mencionada, além de demonstrar uma maior preocupação em relação às matérias da pós-graduação, o peruano situa a sua corrente aprendizagem do português em dois níveis. No primeiro, refere-se ao “*contato direto*” com os colegas de laboratório, enquanto no segundo, alude a cadeira de Português Intermediário da qual participava. Nessa perspectiva, é interessante observarmos a colocação da aprendizagem com os colegas de laboratório em um nível de importância maior ao da própria disciplina de Português Intermediário como Língua Adicional.

Tendo todas as colocações em conta, portanto, podemos sustentar que Che, Frida e Pepe fundamentam o aprendizado de português, majoritariamente, sobre o contato “*direto*” com brasileiros, quer dizer, todos esses sujeitos parecem reconhecer essa interação como basilar à construção dos conhecimentos linguísticos em debate. Dito isso, direcionamo-nos ao próximo ângulo a ser abordado tendo em vista a representação em estudo.

**3** - O terceiro eixo a ser explanado relativamente a representação de que - *A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos* – também tange à valorização do contato com falantes cujo português seja a primeira língua, contudo, centra-se na relevância dada pelos sujeitos abordados à aprendizagem construída com o auxílio de um professor cujo português seja a língua materna. Partindo dessa constatação, vejamos os registros a seguir:

Excerto 16:

[...] Tá, quando? No dia-a-dia, eu principalmente, eu falo muito com o cara que eu moro, que ele é formado em Letras, então, dá para me ajudar muito quanto a isso, mas porque ele fala espanhol, então, ele entende muito dos problemas que vão ter quando você troca de língua entre as duas, então é uma conexão bem legal, porque ele fala português, mas sabe espanhol e eu falo espanhol e estou aprendendo português, então dá para ter um intercâmbio de ideias bem bom [...] **Tuve** muita sorte, que estou morando com o cara que ele é formado em Letras, então ele conhece muito bem o português, muito, muito bem, então, eu, é difícil, porque nós temos horários um pouco diferentes, mas eu tento estudar coisas com ele, não tanto estudar, mas ele **correge**, **correge** coisas para mim, então, eu tinha muito problemas ainda com as oxítonas,



paroxítonas e proparoxítonas. Então ele conseguiu me explicar um pouco melhor, mais ou menos como era a situação, eu acho que agora tá um pouco melhor. Então, mais o menos *issa* é minha, meu estudo aqui, é trabalhar com ele, estudar um pouco com ele, falar com as pessoas na rua [...] (Che. Entrevista 2. 20/10/2019)

Referindo-nos à passagem anterior (excerto 16), chamamos atenção à duas principais colocações por parte de Che. Em uma delas, assim como observamos anteriormente (excerto 13), quando inquirido sobre sua atual aprendizagem de português, o graduando se refere à prática desse idioma com “*o cara*” com quem reside, ou seja, um falante nativo da língua mencionada. Depois disso, na segunda colocação, é evidenciado que essa mesma pessoa com a qual o colombiano compartilha uma moradia é também formada em Letras.

Tendo esses registros em vista, constatamos que o estudante considera uma oportunidade efetiva a aprendizagem de português com o colega mencionado, entretanto não somente por sua formação em Letras e as respectivas correções e explicações acerca do português, mas também por seu domínio dessa língua, como língua materna e do espanhol, enquanto língua adicional. Consequentemente, no âmbito do processo de aprendizagem, acreditamos em uma determinada valorização de Che a um professor nativo nesse idioma-alvo.

Já nos direcionando às palavras de Frida em meio ao registro abaixo (excerto 17), identificamos dois momentos principais. Em um deles, quando questionada sobre seu processo de aprendizagem da língua portuguesa, a estudante alude as aulas das quais participou no Peru, caracterizando o fato de sua professora ser brasileira como algo “*muito legal*”, pois a docente se comunicava, exclusivamente, em português. Em outro, direcionando-se ao contexto brasileiro de ensino-aprendizagem da língua referida, destaca o desenvolvimento de sua confiança, sobretudo no âmbito da habilidade oral por meio do auxílio de um docente brasileiro:

Excerto 17:

[...] A professora, ela era brasileira, e aí era muito legal, porque ela falava, tudo que falava, era em português [...] Sobretudo na pronúncia, se to errando ou não, se estou colocando bem as palavras, se to colocando bem os conectores, também, então isso vai ajudar muito mais eu aprendo com alguém como, e, uma pessoa brasileira [...] (Frida. Entrevista 1. 30/09/2019)

Assim, partindo desses dois apontamentos, depreendemos a compreensão por parte da pós-graduanda acerca de uma possível vantagem de passar pelo processo de ensino-aprendizagem da língua referida contando com a ajuda de um profissional que, para além de ser capacitado a lecionar, também tenha o português como língua materna.

De modo semelhante, tal qual os colegas, tendo sido interpelado sobre questões concernentes à aprendizagem de português, no decorrer do trecho a seguir (excerto 18), Pepe também demonstra interesse pela nacionalidade dos docentes com quem aprende o referido idioma:

Excerto 18:

[...] Eu lembro o curso de português, com o professor [...], esse professor fala como se fosse espanhol, mas tem tudo que é um brasileiro, acho que é brasileiro, mas algumas coisas tem de espanhol, de Espanha [...] É isso é novo aqui, neste caso, é um curso com professores, é brasileiros, é uma coisa positiva, e, dada por, neste caso, dado por [...] que seria uma mestranda, então o *nível* também é diferente, é um pouco melhor [...] (**Pepe**. Entrevista 1. 30/09/2019).

Assim, durante a primeira parte do registro anterior (excerto 18), o mestrando se refere a um professor cujas aulas acompanhava através de um canal no *Youtube* e demonstra preocupação em definir se ele seria brasileiro ou espanhol. Sobre isso, sugerimos uma preocupação não necessariamente relacionada à nacionalidade em si, mas sobre a língua materna dessa pessoa, pois o acadêmico se refere as “*algumas coisas*” que o profissional “*tem de espanhol*”, ou seja, aos aspectos linguísticos identificados como pertencentes à língua espanhola. Adiante, a sugestão sobre a preocupação de Pepe relativamente ao idioma materno dos docentes com os quais aprende português se confirma ao passo que, em outro momento da Entrevista 1, caracteriza como “*positivo*” o fato de ter aulas de português com professores brasileiros (excerto 18). Além disso, não deixa de valorizar a formação profissional desses últimos em nível de pós-graduação, o que talvez aponte para o entendimento de que, tanto por serem brasileiros, quanto mestrandos, esses profissionais detêm mais conhecimento sobre a língua portuguesa.

Em reforço à ótica em apresentação, incluímos ainda uma nota de campo que vai ao encontro da perspectiva proposta, isso é, reitera nossa hipótese sobre a apreciação de Che, Frida e Pepe às situações de aprendizagem de português nas quais possam contar com o apoio de professores cuja língua materna seja o idioma apontado:

Nota de campo 06. 03/10/2019

“Os estudantes demonstram interesse pelo sotaque da mediadora e por outros sotaques brasileiros não somente para aprender, mas também de modo a diferenciá-los.”

Fundamentados sobre a anotação anterior (nota de campo 06), elaborada no decorrer da terceira aula do Preparatório para o Celpe-Bras, destacamos o interesse dos sujeitos em abordagem pelo sotaque da mediadora dessas aulas, bem como aos reconhecimento e

aprendizado de diferentes sotaques do português brasileiro aos quais os estudantes tiveram acesso, tanto através do contexto de imersão, quanto do curso referido<sup>59</sup>. Sobre essa última situação, é importante recordarmos a característica das tarefas do exame de proficiência em português do Brasil em contemplar as diversas “maneiras de falar” do país referido, o que lhes possibilitou uma ampla percepção nesses sentidos.

Nesse segmento, a apreciação direcionada à ideia do professor nativo na língua em aprendizagem pode ser identificada através dos comentários de Che e Pepe sobre estímulos o contato com uma docente nascida em São Paulo, pois, para eles, a fala da docente representaria o modo típico dos paulistanos se comunicarem oralmente. Aparentemente, para ambos os aprendizes, a cidade em discussão era percebida como um polo de referência profissional na América Latina, de onde podem derivar seus interesses nesse traço comunicacional. Dessa forma, era comum que ambos estudantes, espontaneamente, reproduzissem as maneiras de falar da professora, principalmente quando as palavras envolviam o som /r/ em posição posterior à vogais, como em *porta ou corda etc.* Em um desses momentos, além da própria imitação das palavras, Che chegou a imitar o modo particular de falar da docente para dizer que estava falando o português de São Paulo, pois a sua professora era nascida nessa localidade.

No mesmo sentido, em outra nota de campo, a percepção de Frida corrobora com a proposição apresentada:

Nota de campo 07. 08/10/2019

Em uma das simulações da entrevista oral do Celpe-Bras, Frida comenta que por ser brasileira, a professora pode corrigir seu sotaque todas as vezes que for necessário.

Como apresentado no escrito acima (nota de campo 07), a pós-graduanda evidencia uma significativa valorização da professora com quem teve aulas, haja vista a docente em questão ser brasileira. Nesse sentido, notamos uma crença da parte da peruana acerca da necessidade de adequação do sotaque com o qual se comunica em português a um suposto ideal de fala, bem como a pressuposição de a referida mediadora estar apta a esclarecimentos desse tipo em função de o português ser a sua língua materna. Tendo essas considerações em conta, averiguamos, portanto, o alinhamento das concepções de Frida sobre os benefícios em se

---

<sup>59</sup> Por meio das antigas tarefas do Celpe-Bras (disponibilizadas no Acervo Celpe-Bras) os estudantes foram expostos aos diferentes sotaques brasileiros, principalmente por meio de vídeos e áudios utilizados durante a situação escrita.

trabalhar com um docente cuja língua portuguesa seja o idioma-materno aos mesmos pontos de vista expressos por Che e Pepe.

Em síntese, devido aos três eixos temáticos discutidos, reiteramos a teoria sobre a representação por parte de Che, Frida e Pepe relativamente à aprendizagem de português ser potencializada pelo contato com nativos. Isso posto, perpassamos três caminhos argumentativos, os quais sumarizamos dos seguintes modos: **1** - A residência no Brasil é apresentada pelos sujeitos enquanto dinâmica fértil à aprendizagem do português por causa do imperioso convívio com nativos nesse idioma. **2** – O contato com brasileiros, *in loco*, apresenta-se como a principal forma de aprendizagem-prática da língua portuguesa. **3** – Todos os mencionados apreciam o ensino-aprendizagem do código linguístico abordado quando construído em conjunto a um docente cuja língua materna seja a portuguesa, com base na pressuposição de um modo ideal de fala-la (sotaque correto etc.), bem como a crença em um maior embasamento empírico por parte de professores nessa condição. Para ilustrar a síntese ora apresentada, vejamos abaixo um esquema acerca da representação em estudo:

Figura 4.2 – A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos



Fonte: Próprios autores.

Assim, tendo em vista a segunda representação apresentada, - ***A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos*** -, preliminarmente, recordamos nosso apontamento introdutório à *Intercompreensão*, isto é, a referência desse conceito enquanto uma prática milenar facilitadora à comunicação entre falantes de línguas próximas, tal qual a

situação das línguas vernáculas (DEGACHE E GARBARINO, 2017; ERAZO, 2016), (figura 3). Nessa lógica, instigados por essa possibilidade, hispano-falantes como Che, Frida e Pepe, pressuporiam a fácil comunicação com lusófonos, haja vista a proximidade entre o espanhol e o português e, conseqüentemente, não demonstrariam qualquer inquietação acerca de complicações comunicacionais em cenários linguísticos desse tipo. Porém, tomando os exemplos dos sujeitos abordados no atual estudo, depreendemos uma situação contrária à expectativa ora apresentada. Como temos visto, Che, Frida e Pepe exprimem uma compreensão contrária à perspectiva da *Intercompreensão* enquanto estratégia comunicativa, porquanto perspectivam suas residências no Brasil na condição de uma situação na qual seriam, imperiosamente, impelidos à comunicação em português se pretendessem ser compreendidos.

Sob essa ótica, duas colocações são essenciais ao nosso argumento. Uma delas parte das palavras de Che (excerto 10), quando o graduando retrata a decisão de vir para o Brasil como uma forma de se obrigar a conversar com “*as pessoas nas ruas*” através do português. Aqui, é preciso reiterar a posição delicada do colombiano em função da obrigatoriedade em comprovar a proficiência em língua portuguesa como um dos pré-requisitos à conclusão do curso superior em Relações Internacionais, na Colômbia. Estando nessa condição, e não tendo recursos prévios, tais quais as bolsas de estudos de Frida e Pepe, Che decide procurar uma oportunidade empregatícia no Brasil, exclusivamente em função da compreensão de que uma vez em solo brasileiro, seria forçado a utilizar o idioma-alvo, conseqüente, aumentando suas chances de alcançar a certificação necessária no Celpe-Bras. Logo, o estudante aparenta não partir do pressuposto da intercompreensão facilitadora, mas, sim, da opção por um desafio do qual a única saída seria interagir no referido idioma. Já a outra colocação concerne ao julgamento expresso por Frida. Como verificamos (excerto 11), para a ela, ao morar no Brasil, “*de qualquer forma*”, seria imprescindível interagir em português. Sendo assim, a estudante demonstra um entendimento similar ao do colombiano, porquanto também exterioriza a inexistência de outro caminho à residência no Brasil, para além da interação em língua portuguesa. Por conseqüência, argumentamos que, tal qual Che, Frida não se respalda sobre a intercompreensão enquanto uma ferramenta comunicativa em meio a relação espanhol-português. Mais ainda, se no caso desse primeiro, a vinda ao país apontado representa uma “*decisão*” diretamente relacionada à aprendizagem do português, o que por si só já poderia remeter ao desafio linguístico propriamente dito, na situação dessa última, a motivação central é a realização de seu mestrado. Portanto, a acadêmica poderia partir da ótica da

intercompreensão, no mínimo, enquanto algo aplicável às situações não formais do uso da língua portuguesa, quer dizer, no dia-a-dia, fora de seu laboratório e das disciplinas na universidade. Todavia, como verificamos, para ela, essa perspectiva não somente é deixada de lado, mas caminha em uma direção completamente contrária, a da rejeição.

Fundamentados nas discussões ora apresentadas, partimos, então, à retomada da *Intercompreensão* enquanto uma abordagem didática na qual, dentre outras características, destacamos a possibilidade de construir-se a comunicação no ambiente de ensino-aprendizagem através da utilização de diferentes idiomas (DEGACHE E GARBARINO, 2017; DE PAULO, 2017). A vista disso, apoiados sobre os eixos recentemente discutidos relativamente à relevância dada por Che, Frida e Pepe ao contato com nativos em português com vistas a potencializar seus processos de aprendizagem desse idioma, pressupomos a contrariedade desses sujeitos a um enfoque didático que fosse essencialmente construída sob o direcionamento aludido, isso é, que não minasse as suas comunicações quando as mesmas acontecessem em suas línguas maternas. Com efeito, quando tratamos do aprendizado de português, voltando-nos às perspectivas desses sujeitos acerca da importância do contexto de imersão, da aprendizagem/prática com falantes nativos, bem como do docente cujo idioma materno seja o mesmo aprendido pelos estudantes (excertos 10 ao 18/notas de campo 05 à 07), identificamos uma clara demanda dessas pessoas por eximirem-se de qualquer expressão em língua espanhola, devido à consideração de que essa é uma estratégia efetiva ao desenvolvimento da proficiência em português. Visto isso, devemos evidenciar a relação existente entre esses três sentidos identificados.

Logo, primeiramente, quando, à luz dos registros abordados há pouco (excertos 10 ao 12), retornamos à definição do contexto de imersão em língua-alvo nos termos de Chagas (2016), quer dizer, como algo relacionado às “vivências de um jeito particular de ser, ver, tocar, sentir, se relacionar e apropriar dos significantes do lugar em que está”, constatamos um alinhamento pungente das perspectivas verificadas ao conceito chaguiano. Nessa significação, Che, Frida e Pepe evidenciam entender a imersão em língua portuguesa através das residências no Brasil, exatamente, como a principal forma de integrarem um meio social permissivo às respectivas vivências desse código-linguístico. Conseqüentemente, em segundo lugar, descrevemos o interesse em aprender/praticar o referido idioma com falantes nativos e, em terceiro, a valorização de professores cuja língua materna é o português como perspectivas que levam a esse entendimento sobre a imersão.

Para situarmos esse raciocínio, retomamos a narrativa de Che sobre a aprendizagem contextualizada da palavra “*brigadeiro*” (ex. nota de campo 05), pois essa situação demonstra a importância direcionada à imersão em português. Por outro lado, voltados ao registro no qual o mesmo estudante relata a “*muita sorte*” em morar com um “*brasileiro*” **também** “*formado em Letras*” (exceto 16), vemos uma apreciação especificamente associada ao contato com um falante, bem como docente, cujo português é a língua materna. Portanto, pressupomos que independentemente do local no qual residissem, quer no Brasil ou não, uma situação de convivência construída nesses termos, provavelmente, seria, positivamente percebida pelo graduando. Nesse mesmo sentido, temos ainda as colocações de Frida e Pepe. Por um lado, a mestrandia retrata a aprendizagem de português no Peru através da expressão “*muito legal*” (excerto 17), em função de a mediadora do curso do qual participava ser nativa nesse idioma e se comunicar somente através dele. Por outro, o pós-graduando, mesmo ainda estando em seu país natal enquanto estudava com o auxílio de aulas virtuais, demonstra clara inquietação relativamente à nacionalidade do mediador dessas sequências didáticas: “*fala como se fosse espanhol, mas em tudo que é um brasileiro*” (excerto 18).

Finalmente, além do contraste às perspectivas da *Intercompreensão* enquanto instrumento comunicacional ou mesmo abordagem didática, as considerações identificadas relativamente à preocupação das pessoas abordadas sobre a importância do contato com indivíduos cujo português brasileiro seja o idioma materno de modo a potencializar esse processo de aprendizagem, igualmente, reforçam o que vimos no decorrer do debate sobre a primeira representação evidenciada neste construto. Se, por um ângulo, a ideia de que – ***Aprender português demanda esforço*** – refuta a aproximação dos registros desse estudo das teorias segundo as quais, para hispano-falantes, a aprendizagem em discussão não é considerada enquanto um processo exigente (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017), por outro, a preocupação em se esforçar para ter contato com brasileiros cuja língua portuguesa seja o idioma materno, seja no Brasil, na Colômbia, no Peru, ou mesmo virtualmente, reforçam a perspectiva de que Che, Frida e Pepe representam a aprendizagem de português na condição de um processo exigente em meio ao qual para alcançar seus objetivos, é necessário lançar mão às diferentes estratégias de aprendizagem, sobre as quais, adiante, nos aprofundaremos ainda mais.

Depois desse segundo debate, em meio ao qual buscamos evidenciar a segunda principal representação averiguada acerca da aprendizagem de português no âmbito dos

registros com os quais lidamos, – *A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos*, encaminhar-nos-emos à explanação da segunda categoria do estudo: *Representações sobre a preparação para o Celpe-Bras*, pois, além dessa etapa se constituir enquanto um de nossos objetivos gerais, como pôde ser percebido, as ideias acerca do processo de aprendizado de português de Che, Frida e Pepe estão, em muito, relacionadas ao preparo para o Celpe-Bras. Posteriormente, partindo dessas duas categorias de análise, bem como das respectivas subcategorias, voltaremos ao diálogo sobre as Realidades, Identidades, Movimentações e Atitudes relacionadas a essas dinâmicas representacionais.

#### **4.4. Representações acerca da preparação para o Celpe-Bras**

As representações sobre a Preparação para o Celpe-Bras evidenciadas através das subcategorias dispostas abaixo, respectivamente: - *É importante se preparar para o Celpe-Bras* - e - *Para se preparar para o Celpe-Bras, é importante contar com auxiliares* - indicam uma percepção por parte de Frida, Pepe e Che através da qual o processo de preparação ao exame oficial de proficiência em português do Brasil é compreendido como indispensável às suas respectivas buscas por certificações em Língua Portuguesa. Por sua vez, a construção de um preparo eficiente à essa finalidade depende a inserção de auxiliares com características específicas. Diante disso, à luz das teorias segundo as quais uma prova se caracteriza como algo complexo, haja vista sua possibilidade de influenciar no futuro (LUCKESI, 2014; FREITAS ET AL, 2017; FARINHA E ARAÚJO, 2018), verificamos que, se a primeira representação em abordagem aponta à consciência dos sujeitos apontados a respeito da relevância do Celpe-Bras às suas vidas, a segunda reforça ainda mais essa noção. Nesse sentido, assumimos ambos modos de pensar como arquétipos da contribuição dos sujeitos abordados à conceptualização do *Efeito Retroativo* (SCARAMUCCI, 2004; SPRATT, 2005, NAGASAWA, 2018), bem como à legitimação do Celpe-Bras como uma avaliação de caráter sócio comunicativo (BRASIL, 2019; VILLELA E TOSATTI, 2017).



#### 4.5. É importante se preparar para o Celpe-Bras

Direcionando-nos à primeira representação sobre a preparação<sup>60</sup> para o Celpe-Bras por parte de Frida, Pepe e Che, evidenciaremos a relevância destinada à referida dinâmica sob a perspectiva desses sujeitos. Nesse sentido, quando questionados sobre o preparo à avaliação oficial em português do Brasil, cada um deles, de modo particular, afirma, contundentemente, a importância desse processo. Por conseguinte, a deliberação adiante será fundamentada sobre três eixos relativos aos principais temas expressos por esses indivíduos ao retratarem suas necessidades de preparação para o exame em evidência, quer durante as Entrevistas 1 e 2 e/ou mesmo durante as aulas do Curso Preparatório. De modo geral, as unidades a seguir foram construídas a partir de subsídios majoritariamente concentrados sobre os discursos de cada estudante. A referida organização se deve às próprias características dos registros gerados, o que interpretamos como uma consequência das (in) experiências de Frida, Pepe e Che acerca da referida avaliação e, inclusive, de juízos de valor não oficiais relativamente às suas respectivas proficiências. Não obstante, todas as subdivisões explanadas caminham no mesmo sentido, isso é, expressam que “*É importante se preparar para o Celpe-Bras*”.

1 - O primeiro eixo a ser explanado relativamente à importância da preparação para o Celpe-Bras explicitada pelas pessoas ora aludidas reside, principalmente, sobre o discurso de Frida. Para identificarmos esse posicionamento, perpassaremos três principais colocações da pós-graduanda, explicitadas em diferentes momentos, as quais afirmam e reafirmam a mesma consideração - a preparação para o Celpe-Bras aumenta a confiança em si mesmo -.

Assim, inicialmente, voltemo-nos à Entrevista 1, desenvolvida antes do Curso Preparatório para o Celpe-Bras. No decorrer desse encontro, uma das perguntas feitas à pós-graduanda se endereçava à razão em se preparar para o Celpe-Bras, em face desse questionamento, a acadêmica responde:

Excerto 19:

[...] Quero participar, porque eu quero preparar-me bem para dar a prova. Para ter confiança em mim mesma [...] Se eu não to praticando, quando eu chegue, a fazer a

---

<sup>60</sup> Entendemos *preparação* como o trabalho com diferentes atividades que permitam o desenvolvimento de habilidades necessárias à realização no Celpe-Bras. Na presente pesquisa, esse preparo se dá por meio do Curso Preparatório para o Celpe-Bras construído em conjunto com os estudantes apresentados, mas também para além dele, ou seja, o curso leva à preparação, mas não é a preparação em si, pois mesmo em atividades extraclasse, Frida, Pepe e Che permaneciam desenvolvendo suas habilidades de comunicação no português.

prova do Celpe-Bras, vou estar com muito medo do que eles vão perguntar, então tenho que ter confiança com o português e *tambien* com outras pessoas [...]

**Frida.** Entrevista 1. 30/09/2019)

No registro anterior (excerto 19), antes de mais nada, a acadêmica demonstra interesse em se preparar para o exame de proficiência em português do Brasil com vistas a “*ter confiança*” em si mesma. Depois, considera que se não estiver “*praticando*” (a conversação em língua portuguesa), quando participar da avaliação mencionada, estará “*com muito medo*” e, por isso, precisaria “*ter confiança*” com “*o português*” e “*tambien com outras pessoas*”. Assim, até o presente momento, baseados apenas nessa passagem (excerto 19), verificamos, repetidamente, a preocupação da acadêmica com a confiança em si mesma enquanto a principal motivação à participação do curso.

Em reforço à ideia ora apresentada, em outro momento da Entrevista 1, quando indagada acerca de suas expectativas em relação ao curso, Frida expõe:

Excerto 20:

[...] Ah, que eu posso sair do curso do preparatório falando bem, que eu tenha mais confiança em mim mesma, que eu possa dar uma boa prova, que eu não possa ficar com muita tensão, ou nervosa, que eu vou fazer a prova, se não, poder falar normal, normal [...] Você fica pensando se vai sair alguma palavra em espanhol ou em português e que **no** vai ser bem falado e aí vou preocupar com isso que eu pensar nas coisas que vou falar, aí seria muito legal **essa** preparatório, muito mais, porque a prova é de opinião, então tenho que pensar sobre esse tema para dar a minha opinião, mas tenho que pensar se vai sair alguma palavra em espanhol

**Frida.** Entrevista 1. 30/09/2019

Na passagem acima (excerto 20), outra vez, a palavra *confiança* é utilizada. Tal como anteriormente (excerto 19), o uso desse vocábulo está atrelado à busca por uma proficiência satisfatória, o que podemos identificar pela expressão: “*falando bem*”. Ademais, são acrescentadas outras sensações negativas, como a “*muita tensão*” e o nervosismo possivelmente experimentados, caso a mestrandia não se sentisse preparada à avaliação. Em seguida, esses temores são explicados pela consideração da possibilidade de, durante a aferição oral, ocorrer a alternância do fluxo da fala de Frida entre palavras relacionadas ao léxico do português e do espanhol, conseqüentemente, demonstrando o entendimento da preparação para o Celpe-Bras, principalmente, enquanto uma oportunidade de preparo à expressão de suas opiniões, evitando incorrer na alternância entre ambos idiomas.

A vista disso, constatamos, em dois diferentes momentos da Entrevista 1, a caracterização de Frida à confiança em sua expressão oral na língua portuguesa como a

principal justificativa à participação do Curso Preparatório para o Celpe-Bras. De maneira semelhante, a situação se repete durante a Entrevista 2. Partindo dessa convicção, primeiramente, averiguemos:

Excerto 21:

[...] Claro, é importante [...] Por que você vai ter mais confiança em si mesmo, de que você vai falar. Claro que os temas são muitos, são diversos, mas vou ter mais confiança em mim e sobretudo na pronúncia [...] (**Frida**. Entrevista 2. 11/10/2019)

Indagada sobre ser relevante se preparar para o Celpe-Bras, a mestranda afirma categoricamente a importância desse preparo (excerto 20). Logo após, argumenta em favor do referido entendimento se apoiando, justamente, no aumento da “*confiança em si mesmo*”. Para mais, menciona os diferentes temas discutidos no âmbito da Situação Oral do exame mencionado conquanto, centra-se, especialmente, no alcance de uma maior confiança relativamente à pronúncia do português.

Da mesma forma, em um segundo momento da Entrevista 2, Frida descreve:

Excerto 22

[...] Hum... Bom, as aulas que você deu a gente foi bom, bom a preparação de Celpe-Bras, foi bom, me ajudou a falar e a confiar em mim o que **to** falando e pensar em diversos temas, e pensar em, por exemplo, as coisas que eu fiz, as coisas que eu li anteriormente, então **todo és**, todo o conhecimento que eu tenho coloco no português, e **esso** ajudou muito, eh, as aulas que você deu [...] (**Frida**. Entrevista 2. 11/10/2019)

O excerto supra apresentado (21) diz respeito a um dos momentos da segunda entrevista. Nessa situação, a estudante é interpelada sobre algo que gostaria de abordar, contudo, não foi previamente perguntado sobre o processo de preparação para o Celpe-Bras. Como resultado, mesmo se manifestando sem uma pauta determinada, a peruana retorna ao assunto da confiança relativa a expressão oral no português: “*me ajudou a falar e a confiar em mim*”. Por consequência, acarretando a construção desse sentimento ao trabalho com a língua portuguesa durante diversas atividades do Preparatório.

Após todas essas explanações, constatamos que, em diferentes momentos de ambas entrevistas, isso é, anterior e posteriormente ao Curso Preparatório para o Celpe-Bras, a pós-graduanda em alusão assente, de forma incisiva e contínua, a importância dessa dinâmica. Em seu caso particular, o caráter relevante da preparação para o exame aludido se materializa no desenvolvimento da confiança a respeito da proficiência oral em língua portuguesa.

Tendo isso em conta, coincidentemente, durante a Entrevista 2, quando da mesma forma que a colega, Che é questionado sobre a importância da preparação à prova oficial de proficiência em português do Brasil, além de assenti-la de modo peremptório, o graduando a caracteriza, utilizando, três vezes, a palavra *confiança*:

Excerto 23

[...] É, foi *bem importante*, por exemplo, quando fiz a preparação para a prova do Celpe, é, nós fizemos essas provas de anos anteriores, nós tentamos fazer o simulado [...] e ajudou bastante isso, porque então dava *muita, muita confiança* em que você mais ou menos tinha um conhecimento mais que os outros, pode ser pouco, mas você tinha um valor elevado, e *esso ajudava muito pra confiança*, principalmente, para o conhecimento como tal também, *mas principalmente para a confiança* [...] (Che. Entrevista 2. 20/10/2019)

O trecho ora apresentado (excerto 23) demonstra as palavras do estudante convergindo às de Frida não somente devido à semelhança entre os sentidos atribuídos, mas principalmente pelo grau de importância direcionado às atividades preparatórias. De tal modo, o universitário inicia a referida fala caracterizando o Preparatório como “*bem importante*” e, logo em seguida, dentre outras atividades, menciona o simulado como algo que lhe proporcionou “*muita, muita confiança*”. Consequentemente, no âmbito da realização do Celpe-Bras, da qual participou após o curso, aponta a sensação de um maior conhecimento em relação aos dos outros examinandos, adjetivando o seu preparo enquanto “*mais elevado*”. Ao fim da passagem, reafirma a confiança proporcionada pela preparação, colocando-a, inclusive, na condição de algo mais importante que o conhecimento (linguístico-estrutural) construído durante o curso.

Do mesmo modo que as posições demonstradas por Frida e Che acerca da extensão do Preparatório sob suas perspectivas, uma nota de campo escrita ao início do primeiro encontro destaca:

Nota de campo 08. 01/10/2019

Durante a apresentação aos colegas, Che e Frida se referem a necessidade de se sentirem mais seguros durante a realização do Celpe-Bras. Pepe fala mais sobre avançar na sua própria proficiência em português.

Partindo do apontamento anterior (nota de campo 08), percebemos a preocupação dos dois últimos sujeitos mencionados convergindo às mesmas posições expostas durante as entrevistas, quer dizer, em ambas situações eles narram o interesse em se sentirem seguros durante a realização do Celpe-Bras. Com isso, reiteramos a importância significativa segundo a qual parecem interpretar a preparação. Logo, é preciso explicar que Frida, por exemplo,

apresentou-se como quem ainda sentia muitas dificuldades em falar português com uma pronúncia brasileira, estando insegura à participação do referido exame sem ter contado com algum preparo prévio. Como vimos, para ela, a preparação estava intimamente ligada à construção da confiança em sua proficiência oral e, possivelmente, por isso, durante a apresentação pessoal do grupo, caracterizou o Preparatório como imprescindível a sua própria condição linguística. Por seu turno, Che se identificou como uma pessoa muito ansiosa em função da obrigatoriedade em alcançar uma proficiência em Intermediário Superior, justificando sua presença no Curso Preparatório como um dos principais meios de resolver essa questão, ou seja, sentir-se mais confiante. No caso de Pepe, que não foi mencionado na referida anotação (nota de campo 08), como discutiremos em breve, apesar de também importante, a preparação para o exame de proficiência em português é vista de uma maneira menos preocupada em função do momento vivenciado pelo mestrando. Durante todo o desenvolvimento dos encontros, ele foi assíduo e atento, mas não pareceria ansioso como os colegas, provavelmente, porque realizaria o Celpe-Bras em uma aplicação mais distante do que os companheiros de curso.

Após essas últimas colocações, tendo referido a temática da importância do preparo à prova oficial de proficiência em português do Brasil também sob o ponto de vista de Che, partiremos, então, ao segundo eixo temático acerca da representação em debate, ou seja, *- É importante se preparar para o Celpe-Bras -*.

**2** - Nesse momento, contudo, aprofundar-nos-emos sobre a ideia da familiaridade com a avaliação, referida, principalmente, pelo colombiano, e à qual, da mesma forma que a confiança, ele se propõe a desenvolver através das atividades preparatórias. Com isso, observemos:

Excerto 24

[...] Então, acho que numa oportunidade assim, você pode pelo menos, se não melhora o **coecimento**, o conhecimento [...] para o dia da prova, é, porque vai ver coisas que você já mais ou menos viu uma vez, então, pelo menos, se não melhora o conhecimento [...] pelo menos vai ser coisas que você já viu uma vez, então, e isso já é um primeiro passo para não estar tão nervoso o dia da prova [...] Que até agora que eu já fiz três provas de língua, eu acho que você pode estudar muito, você pode ter estudado já cinco anos de faculdade, mas você vai estar nervoso também, é uma prova, e quase qualquer prova faz uma pessoa sentir nervosa, então é melhor se você chega e vê aí uma coisa mais familiar [...] (**Che**. Entrevista 1. 30/09/2019)

O registro anterior (excerto 24), gerado no decorrer da primeira entrevista concedida por Che, diz respeito a resposta do estudante de Relações Internacionais ao questionamento

sobre suas expectativas relativamente ao Curso Preparatório. Destarte, como vemos, a explicação concedida corrobora à tese em argumentação, de acordo com a qual, para os sujeitos abordados na presente pesquisa, preparar-se para o Celpe-Bras se constitui enquanto algo significativo.

Ao início da colocação aludida (excerto 24), o colombiano retrata os encontros preparatórios na condição de uma “*oportunidade*” na qual, ainda que não se construam mais conhecimentos (linguísticos) até a data de uma prova de proficiência, “*pelo menos*”, ao lidar com algo previamente conhecido, haverá a possibilidade de não se estar “*tão nervoso*” à ocasião. Nesse mesmo raciocínio, o universitário alega ter participado de três avaliações de proficiência (uma de inglês e duas de italiano) e, com isso, opina que, mesmo existindo uma base de conhecimentos consolidada, como cinco anos aprendendo um idioma em nível superior (a situação de Che com inglês e italiano), estar em uma avaliação, provocará nervosismo, pois “*quase qualquer prova*” implica essa a sensação.

Ainda durante a Entrevista 1, quando inquirido sobre a importância do preparo ao Celpe-Bras, Che responde o seguinte:

Excerto 25

[...] É importante, sim. Porque, eu te falei no começo, pelo menos você vai ter uma sensação de familiaridade, no momento que você tem a prova frente de você, isso já é um passo importante para você começar a prova, no dia da prova [...]

(Che, Entrevista 1. 30/09/2019)

No posicionamento acima (excerto 23), antes e tudo, o graduando, afirma, de forma incisiva, a relevância da preparação à prova oficial de proficiência em português do Brasil. Depois, retorna à temática da *familiarização* com o exame, sobre a qual, inclusive, recorda já ter se referido anteriormente durante a mesma entrevista: “*eu te falei no começo*”. A seguir, portanto, reitera a compreensão de acordo com a qual, quando se é avaliado através de um determinado exame, havendo familiaridade com a estrutura em discussão, isso já será um “*passo importante*”, quer dizer, uma vantagem ao alcance de um resultado efetivo.

De forma semelhante, todavia, já no âmbito da Entrevista 2, quando, propositalmente, o graduando torna a ser interrogado sobre a significância da preparação para o Celpe-Bras, constrói-se o seguinte:

Excerto 26

[...] Você pode chegar lá e talvez com o seu próprio conhecimento vai dar certo tudo bem, mas quando você se prepara para uma coisa, o conhecimento não é o que sai aqui realmente, é mais a forma de fazer as coisas, é o que você realmente aprende

numa preparação, você numa preparação não vai aprender a falar português, essa não é a ideia, você vai se preparar para fazer bem uma coisa durante três horas, sem qualquer coisa, qualquer tipo de preparação, você quando vai se preparar para um jogo, por exemplo, eles não vão te ensinar a jogar futebol, vão te preparar para o jogo que você tem no dia e não é o mesmo que chegar lá com uma mente pronta, que já sabe que esperar, que já mais ou menos tem uma ideia de como fazer as coisas, porque se preparou para isso, então eu a preparação acho que é muito importante para qualquer coisa, está bom que você possui o seu conhecimento, mas se você o suficientemente inteligente, não vai deixar passar a oportunidade de fazer uma preparação prévia, ou que a mínima, qualquer coisa, mas vai entender que é importante [...] (Che. Entrevista 2. 20/10/2019)

A construção superior (excerto 26), funciona, em particular, à reflexão sobre dois assuntos. O primeiro relaciona-se à contínua consideração de Che acerca da *importância de se preparar para o Celpe-Bras*, alegada, de modo decisivo e subsequente durante a primeira entrevista (excertos 23 e 22). De outro lado, o segundo está relacionado à uma espécie de condicionamento à prova de proficiência, temática destacada principalmente nas palavras de Pepe, e que, portanto, será aprofundada adiante, no âmbito do terceiro eixo de análise da representação em estudo. Logo, permanecendo sobre o tema inicial, interpretamos o excerto apresentado há pouco (excerto 24) como um novo argumento ao eixo ora proposto.

Na passagem em referência, Che começa por ponderar que, tendo-se os conhecimentos (linguísticos) necessários à realização de uma avaliação, poder-se-á, “talvez”, alcançar um resultado eficaz. Com isso, esclarece a preparação como independente da aprendizagem de um idioma, mas relativa à “*forma de fazer as coisas*”. Aqui, vale pontuar, o estudante parece se referir ao aprendizado do funcionamento do Celpe-Bras no tocante à estrutura/tempo, bem como ao (s) gênero (s) proposto (s).<sup>61</sup> Nesse sentido, utiliza o exemplo da organização a uma partida, elucidando o não aprendizado de como se se jogar futebol, mas o direcionamento a um jogo específico, o que alega contribuir a “*chegar lá com uma mente pronta, que já sabe que esperar*”, ou seja, essa comparação aclara o alcance de um resultado favorável enquanto interligado a um prévio norteamento, isso é, à familiarização com o exame. Nessa lógica, o estudante conclui: “*uma pessoa suficientemente inteligente, não vai deixar passar a oportunidade de fazer uma preparação prévia, ou que a mínima, qualquer coisa*”, quer dizer, para ele, um indivíduo perspicaz, mesmo tendo conhecimentos linguísticos suficientes à participação de uma prova como a oficial de proficiência em português do Brasil, não deixará

---

<sup>61</sup> Oral ou escritos.

de se lançar a um preparo anterior, haja vista, precisamente, o entendimento acerca do valor desse engajamento prévio.

Ademais, outro fator permissivo à interpretação da importância segundo a qual o preparo ao Celpe-Bras é perspectivado pelos olhares de Frida, Che e Pepe se apoia sobre a nota de campo a seguir:

Nota de campo 09. 01/10/2019

Foi decisão unânime dos sujeitos dedicarem um encontro completo à simulação de uma aplicação do Celpe-Bras.

A anotação acima (nota de campo 09) nos permite recuperar algo adiantado no âmbito da metodologia deste construto investigativo. Mesmo se situando em um universo de poucas aulas preparatórias (quatro encontros), desenvolvidas anteriormente à data de realização da Segunda Edição do Exame Oficial de Proficiência em Português do Brasil de 2019, do qual somente Che e Frida participariam, a decisão em dedicar, completamente, o último encontro a um simulado do exame Celpe-Bras foi unânime. Dessa forma, explicamos que todos os sujeitos, inclusive Pepe, caracterizaram a referida simulação como uma das partes mais importantes do Preparatório e consideraram a hipotética inexistência de um simulado como algo extremamente nocivo ao curso. A esse respeito, destacamos, inclusive, a solicitação de Frida para o desenvolvimento de outras simulações, para além daquela elaborada no último encontro. Ainda que não concretizada, em função da pouca disponibilidade de tempo, bem como a um consenso geral entre ela e os colegas, a proposta da estudante aparece também alinhada à busca por mais familiaridade com a prova aludida e, conseqüentemente, à ótica sobre a relevância da preparação para o Celpe-Bras. Visto isso, passaremos à discussão do próximo ângulo, tendo em consideração que muitos registros e notas de campo já referidos nos dois últimos eixos explanados também se relacionam à deliberação realizada abaixo, majoritariamente alicerçada sobre as palavras de Pepe.

Antes de iniciarmos a contenda a respeito do terceiro eixo sobre o qual fundamentamos a representação em evidência, isso é, acerca da importância do preparo ao Celpe-Bras explicitada pelas visões de Frida, Che e Pepe, é preciso recordarmos a diferença entre as circunstâncias preparatórias dos dois primeiros em relação à desse último. De tal modo, observamos que enquanto a pós-graduanda e o graduando participaram do exame aludido logo após o desenvolvimento do Curso Preparatório, no caso do mestrando isso não ocorreu devido a sua decisão de realizar a prova somente no próximo ano. Dessa maneira, importa observarmos



as expectativas e considerações de Pepe, quer anteriores, quer posteriores aos encontros de preparação, como modos de ver não derivados da experiência concreta com uma edição oficial dessa avaliação, o que pode influenciar significativamente as colocações do acadêmico, porquanto as representações são, em grande parte, construídas a partir de nossas experiências (LEFEBVRE, 1983).

3 – Após essa ressalva, apresentamos o terceiro eixo sobre o qual respaldamos a representação de que – *É importante se preparar para o Celpe-Bras* – como relacionado ao condicionamento proporcionado pela preparação prévia através do trabalho com atividades anteriores especificamente relacionadas ao exame referido. Para entendermos melhor o sentido em apresentação, vejamos:

Excerto 27

[...] Alguma coisa que é, é um pouco difícil ao início é que, é que todas as pessoas que querem é, hum, tentar fazer o Celpe-Bras, há, é, tem que é **condicionar** é a sua forma de fazer os trabalhos, porque tem tempo, é tem uma estrutura, diferentes formas de fazer os trabalhos, porque tem tempo, tem uma estrutura, tem diferentes formas de fazer as coisas, então, eu não sabia isso por, pelo menos não lembrava para o inglês, por exemplo, eu **chevei**, levei uma matéria de, de inglês, mas os professores se mencionaram isso, que havia diferentes tipos, de faziam alguns exercícios, mas eu não sabia o que estava fazendo, eu sabia, mas não identificava, é, identificava, eu podia, uma pessoa podia **pedir-me** um e-mail, eu podia fazer, mas não sabia o que estava fazendo, é, não identificava com palavras, é, mas agora eu tenho como uma estrutura, mas agora, eu acho que a mim me ajuda isso, mas não sei se estou fazendo isso cem por cento bem, então identificar o tipo, quais são as características de tudo isso, é, ajuda porque você tem a certeza de que está correto, dentro do formato para poder ser revisado [...] (**Pepe**. Entrevista 1. 30/09/2019)

A passagem supra acrescentada (excerto 27) integra o registro à resposta concedida por Pepe quando, durante a segunda entrevista desta investigação, são-lhe questionadas as facilidades e/ou dificuldades apresentadas pela preparação para o Celpe-Bras. Nesse âmbito, como exposto, o pós-graduando concentra seu discurso, unicamente, sobre o lado desafiador da questão. Destarte, começa por apontar a necessidade de “*todas as pessoas*” que queiram participar do exame apontado em se condicionarem às estruturas demandadas, bem como ao tempo limite destinado às tarefas propostas como uma dificuldade inicial. Nesse enquadramento, o estudante parece aludir não somente as estruturas exigidas por meio dos diversos gêneros textuais trabalhados durante o Preparatório, como também ao tempo destinado à elaboração dessas tarefas, em particular, no cerne da Situação Escrita do Celpe-Bras, com a qual, teve contato, sobretudo, através da simulação realizada no último encontro do curso. A vista disso, além de caracterizar seu desconhecimento sobre esses modos específicos de

interagir textualmente, o peruano recorda uma experiência vivenciada com a língua inglesa. Assim, relata que durante a participação em uma matéria voltada ao ensino-aprendizagem de inglês, seus professores chegaram a mencionar existência de “*diferentes tipos*” (de gêneros textuais). Todavia, mesmo conseguindo executar as atividades demandadas na disciplina abordada, o acadêmico ressalva a falta de uma maior consciência em relação ao que estava desempenhando. Dito isso, apoia-se sobre o exemplo da estrutura de um e-mail, a qual afirma conseguir desenvolver, no entanto, sem uma identificação mais consciente acerca do que era feito. Após essas colocações, Pepe se declara ainda inseguro sobre a elaboração dessas tarefas (do Celpe-Bras), contudo, subsequentemente, indica, a preparação como um auxílio, porquanto “*você tem a certeza que está correto*”, quer dizer, para ele, por meio do referido preparo se constroem ferramentas necessárias a uma maior clareza acerca daquilo que, futuramente, lhe será demandado durante a participação nesse exame. Por consequência, a importância desse preparo sob a perspectiva do mestrando aparenta estar relacionada ao desenvolvimento do condicionamento explanado, quer dizer, de uma maior clareza acerca das tarefas gêneros textuais a serem elaborados, pois, como visto, sua alegação impõe essa necessidade à “*todas as pessoas que querem [... ] fazer o Celpe-Bras*”

Além disso, como já adiantamos, os sentidos advindos da opinião em abordagem (excerto 25) também são identificáveis no excerto 24, em que Che assevera: “*é o que você realmente aprende numa preparação*”. Nesse ponto, diferenciamos ambas passagens tendo em vista que enquanto a primeira se aprofunda sobre o tema do *condicionamento*, essa última o faz acerca da *familiaridade* com o exame.

Visto isso, encaminhando-nos ao próximo assunto, analisemos a seguinte passagem:

Excerto 28

[...] É, sim. Eu vi algumas experiências, é, pela internet, porque há outro professor também, de português e não lembro seu nome [...] é o seu canal no Youtube e ele menciona algumas pessoas que, que, hum, tiveram a oportunidade, de, de **dar** o Celpe-Bras, mas **non, non** não aprovaram, não aprovaram, então há essa possibilidade é e essas pessoas fizeram muitas coisas para isso [...] então acho que sim, é importante uma preparação, porque não é somente, é, reconhecer um padrão talvez e tentar fazer algo bom mas, neste caso [...] e **poder** expressar-se bem, então se é **todo isso** é algo completo, então acho que **sí**, merece uma preparação prévia para, para isso [...] (**Pepe**. Entrevista 2. 11/10/2019).

Como percebemos, o registro acima (excerto 26) demonstra a confirmação de Pepe a mesma indagação individualmente colocada à Frida e Che no âmbito da Entrevista 2, isso é, se o pós-graduando considerava importante se preparar para o Celpe-Bras. Desse modo, antes de qualquer consideração, ele responde afirmativamente: “*É, sim*”. Em seguida, aborda casos

narrados por um professor de português cujas aulas acessou através do *Youtube*. De acordo com o docente, devido à diferentes atitudes (prejudiciais), algumas pessoas “*não aprovaram*” no Celpe-Bras, ou seja, não alcançaram uma certificação de proficiência oficial em português do Brasil. De tal modo, após esse relato, Pepe reafirma, subsequentemente, a relevância do preparo em debate: “*então acho que sim, é importante uma preparação*”; “*então acho que **sí**, merece uma preparação prévia*”. Nesse sentido, justifica o posicionamento elucidado com base na existência de algo “*bom*” e “*completo*”, mais importante do que o desenvolvimento básico de uma estrutura textual, o que relaciona às compreensão e expressão efetivas em um idioma-alvo. Mediante a essa posição, acreditamos que o estudante se refere à habilidade de desenvolver as tarefas propostas pela prova de proficiência aludida também sobre outros aspectos, menos gerais, como interlocutores, objetivos envolvidos, meio de veiculação etc., questões, coincidentemente trabalhadas, de modo constante, no decorrer do Preparatório.

Na mesma direção, com vistas a evidenciar ainda mais os sentidos ora abordados, observemos:

Nota de campo 10. 10/10/2019

Durante o simulado da Situação Escrita do Celpe-Bras. Che e Pepe se declaram seguros para a prova. Frida reclama da falta de tempo à elaboração de todas as tarefas.

Como notamos, o escrito anterior (nota de campo 10), elaborado durante o simulado da Situação Escrita do Celpe-Bras, após o questionamento da mediadora sobre como os estudantes estavam se sentindo, registra as declarações de Che, Pepe e Frida anteriormente ao início da atividade. Assim sendo, enquanto duas dessas pessoas retratam o sentimento de segurança, a outra expressa uma postura contrária. A partir das alegações apontadas, explicamos que o colombiano alegou segurança através da menção ao conhecimento prévio da estrutura da avaliação. Por seu turno, o peruano descreveu o simulado como semelhante às atividades anteriormente desenvolvidas no curso e, por causa disso, sentir-se confortável. Já a peruana retratou a preocupação com a suficiência do tempo destinado à elaboração das quatro tarefas (equivalente ao do exame oficial).

A partir dessa explanação, identificamos, principalmente por meio do pensamento de Pepe, uma possível relação entre a temática do condicionamento e a anotação anterior (nota de campo 10). Nessa lógica, argumentamos que, equiparando o simulado às situações de prática anteriores, bem como à consequente sensação de conforto, o mestrando demonstra a crença em seu preparo prévio, quer dizer, seu condicionamento ao trabalho em vista. De outra parte,

semelhantemente ao ocorrido em outro registro (excerto 24), mesmo sugerindo a ideia de segurança em razão da familiaridade com a estrutura do Celpe-Bras, a postura do graduando em Relações Internacionais, demonstrada através da referida nota de campo, também permite darmos conta do tema mencionado. Nesse sentido, ao retratar seu conhecimento prévio, Che também demonstra o sentimento de confiança em seu preparo, ou seja, a crença em seu condicionamento, haja vista que, mesmo familiarizado com o exame, se não se considerasse em condições de se sair bem, provavelmente, não se caracterizaria como seguro. Por fim, no caso de Frida, a ideia do condicionamento aparece ausente e, talvez, seja uma das razões a sua insegurança com relação ao tempo limite da simulação.

Em suma, baseados nos três últimos eixos temáticos apresentados, discutimos a existência de uma representação por parte de Frida, Che e Pepe através da qual a preparação para o Celpe-Bras é compreendida como significativamente importante. Logo, em busca dessa compreensão, percorremos três vias argumentativas, as quais resumimos em diferentes focos: **1** – Majoritariamente sob a ótica de Frida, delinea-se a importância da preparação para o Celpe-Bras como uma maneira de confiar, primeiro, na própria proficiência em português, depois, na avaliação positiva sobre sua habilidade oral nesse idioma por parte de outrem. **2** – Em especial, por meio das palavras de Che, a relevância do preparo ao exame em abordagem se materializa na busca pela familiarização com a estrutura da prova, preocupação nivelada, inclusive, ao mesmo patamar daquela acerca do conhecimento linguístico sobre a língua em aferição. **3** – De modo particular, segundo demonstrado por Pepe, o valor de se preparar previamente à prova de proficiência oficial em língua portuguesa do Brasil se relaciona à importância em desenvolver um condicionamento adequado à realização desse exame. Para uma melhor visualização das considerações recentemente tecidas, vejamos:

Figura 4.3 – É importante se preparar para o Celpe-Bras



Fonte: Próprios autores.

Diante disso, aprofundando-nos sobre a terceira representação abordada, – *É importante se preparar para o Celpe-Bras* –, voltamos à noção de *avaliação* discutida em nosso embasamento teórico. A esse respeito, retomamos as teorias segundo as quais esse termo é de difícil trato, pois, estando vinculada ao futuro, uma “prova” poderá, sempre, “abrir e fechar portas”. (LUCKESI, 2014; FREITAS ET AL, 2017; FARINHA E ARAÚJO, 2018). Após essa recordação, por conseguinte, rememoramos o Celpe-Bras na condição de uma avaliação oficial de proficiência em português do Brasil, a qual Frida, Che e Pepe se vinculam, ou seja, uma aferição cujo resultado pode desencadear diferentes resultados às vidas desses sujeitos. Com efeito, partindo dessa lógica, já poderíamos supor a consequente consideração dos estudantes abordados sobre a importância em se prepararem para o exame referenciado. Apesar disso, para além de confirmar nossa suposição, os registros recém analisados (excertos 19 ao 26/notas de campo 08 a 10) permitem particularizá-la sobre diferentes aspectos. De tal modo, assumindo que, mesmo, quiçá, não conheçam as teorias retomadas, as pessoas abarcadas nesse trabalho transparecem ciência acerca das inúmeras implicações às quais a avaliação apontada pode levá-las. Sendo assim, atentos à íntima interligação entre eles, percorreremos os principais assuntos permissivos a nossa hipótese.

A primeira temática à qual nos direcionamos é da *confiança*. Como vimos (excertos 19 ao 23/ nota de campo 08), majoritariamente no discurso de Frida, aparece o interesse em usar o Preparatório à construção de uma maior confiança em si mesma. Nesse sentido, notarmos que a própria menção à autoconfiança “ [...] *para ter confiança em mim mesma*”

(excerto 19), demonstra uma incerteza da acadêmica não somente ligada ao Celpe-Bras, mas, inclusive, à própria competência comunicativa. Sobre isso explicamos que situações como aquela do comentário sobre o sotaque de Frida não ser como o de uma brasileira podem tê-la levado a uma insegurança acima do esperado, pois não falar a língua portuguesa como uma brasileira em nada a impede de se comunicar com eficiência nesse idioma. A vista disso, a própria orientação do Celpe-Bras indica a não expectativa de uma pronúncia sem sotaque por parte de seus examinandos (BRASIL, 2019). Entretanto, nenhum desses argumentos a impediu de se sentir visivelmente mal a esse respeito, o que parece gerar uma insegurança solidificada, identificada pelas várias menções a sentimentos negativos sobre a Situação Oral do Celpe-Bras: “*vou estar com muito medo; que eu não possa ficar com muita tensão ou nervosa*” (excertos 19 e 20). Logo, para a mestrandia, a importância do preparo à avaliação nomeada parece se apoiar, principalmente na construção da certeza em não alterar seu fluxo linguístico entre as línguas portuguesa e espanhola durante a aferição oral do exame, por meio da contínua prática conversação nesse idioma-alvo: ““ [...] *se vai sair alguma palavra em espanhol ou em português[...]*” (excerto 20). De outra parte, harmoniosamente, através do discurso de Che, averiguamos a importância do preparo à avaliação citada também com vistas ao desenvolvimento de uma maior confiança em si mesmo. Mesmo ligada ao conhecimento geral sobre a prova em referência, a ambição do graduando também indica a demanda por uma maior autoafirmação. Quando refere a “*muita, muita confiança*” experimentada durante o Celpe-Bras, o estudante revela o interesse em perceber seu conhecimento não somente na condição de algo valioso, mas também mais vasto em relação ao de outros examinandos: “*em que você mais ou menos tinha um conhecimento mais que os outros, pode ser pouco, mas você tinha um valor elevado*”. Portanto, a importância do Preparatório para o graduando aparenta também se fundamentar sobre a consolidação do sentimento de confiança em si mesmo.

Visto isso, a *familiaridade*, é o segundo tema sobre o qual prosseguimos. Tendo isso em vista, permanecemos abordando a voz de Che. Antes de tudo, porque o vocábulo em referência aparece, em especial, através da voz do colombiano. Depois, em função de, para o estudante, a “possível” implicação ser, na verdade, uma consequência concreta, haja vista a obrigatoriedade em apresentar um certificado oficial em língua portuguesa do Brasil em nível Intermediário, de modo a concluir seu curso superior. Por isso, situamos o enfoque da familiarização à prova de proficiência em português do Brasil através dos pensamentos do colombiano por meio de duas diferentes ideias. Uma delas, é a opinião sobre o nervosismo

gerado por qualquer situação avaliativa não depender do conhecimento amplo daquilo que lhe será demandado: “*Que até agora que eu já fiz três provas de língua, eu acho que **você pode estudar muito**, você pode ter estudado já **cinco anos de faculdade**, mas **você vai estar nervoso também, é uma prova**”* (excerto 24). A outra é que sendo o sentimento de nervoso inevitável, mesmo frente a um amplo conhecimento, a familiarização com um momento uma prova, portanto, torna-se a principal maneira de agir contra esse desafio. Sendo assim, o Preparatório parece a principal ferramenta encontrada pelo colombiano para enfrentar seu possível nervosismo em relação ao Celpe-Bras. Nesse mesmo enquadramento, ainda é primordial pontuarmos duas outras reflexões. Uma se refere aos próprios conhecimentos linguísticos em português. Na percepção de Che, o Curso Preparatório aparece como um espaço afastado do ensino-aprendizagem desse idioma: “ [...] *você numa preparação não vai aprender a falar português, essa não é a ideia [...]* ” (excerto 26), o que demonstra a percepção do Curso Preparatório para o Celpe-Bras enquanto um espaço precisamente destinado a se familiarizar com a prova mencionada. A outra reflexão, por seu turno, relaciona-se à consequente consideração do preparo em discussão como algo, se não mais importante, no mínimo, equivalente a importância do conhecimento do idioma em aferição no âmbito do exame oficial de proficiência em português do Brasil: “*Você pode chegar lá e **talvez** com o seu próprio conhecimento vai dar certo tudo bem, mas quando você se prepara para uma coisa, o conhecimento não é o que sai aqui realmente*” (excerto 26). Através desse registro o alcance de uma certificação em língua portuguesa a qual se baseie, exclusivamente, no conhecimento, quer aprofundado ou não, do idioma em aferição, chega a ser colocada em como algo não realizável, caso não exista também um efetivo conhecimento da estrutura da prova, ou seja, uma familiaridade consolidada. Por fim, somamos a essas reflexões sobre a confiança e a familiarização a decisão uníssona de, em um conjunto de apenas quatro encontros, dentre a possibilidade de escolherem aprofundar seus conhecimentos sobre outras questões relacionadas ao Celpe-Bras, como gêneros textuais e/ou possíveis temas às entrevistas da Situação Oral etc. ou dedicarem uma ¼ aulas totalmente à simulação do exame apontado, Che, Frida e Pepe optam pela segunda opção (nota de campo 09). Coerentemente, a procura de Che, Frida e Pepe por confiança e familiaridade com o circuito avaliativo em discussão ainda se entrelaça à outras preocupações, como a de, suficientemente ter condições de realizar a prova aludida, isso é, não somente conhecer bem, mas estar também estar preparado às demandas impostas. Sendo assim, o *condicionamento* será o terceiro assunto ao qual nos dedicaremos.

Primeiramente, ao colocar o condicionamento ao Celpe-Bras enquanto mandatório a todos que desejam participar desse exame: “[...] *é que todas as pessoas que querem [...] fazer o Celpe-Bras [...] tem que é acondicionar é a sua forma de fazer os trabalhos [...]*” (excerto 27), Pepe generaliza a importância de um preparo específico à prova a quaisquer examinandos, alinhando-se, portanto, aos pensamentos de Che, de acordo com os quais, como identificamos, quando alguém busca conquistar uma certificação em português, os conhecimentos do idioma, bem como da estrutura do exame em questão aparecem em um mesmo patamar de relevância. Por outro lado, a atenção do peruano acerca da preparação se volta à Situação Escrita do Celpe-Bras, haja vista as menções às especificidades na elaboração das tarefas: “*tem diferentes formas de fazer as coisas*” (excerto 27). Em segundo lugar percebemos um esclarecimento aprimorado, porquanto o peruano considera a existência de outras coisas para além da estrutura geral de um gênero: “[...] *porque não é somente, é, reconhecer um padrão [...] e poder expressar-se bem, [...]*” (excerto 27) Pepe demonstra as tarefas escritas do Celpe-Bras na condição de predadoras de uma competência interacional a qual ultrapassa termos gerais, ou seja, algo que exige mais do que o desenvolvimento de um gênero textual, perpassando diferentes questões como os objetivos, os interlocutores envolvidos, meios de divulgação etc. e daí, portanto, a preparação como um instrumento indispensável ao desenvolvimento das competências as quais levarão às condições suficientes a desenvolver o que denomina como “*algo completo*” (excerto 27). De tal modo, associamos a conclusão do acadêmico à *Educação Linguística Ampliada* proposta por Cavalcanti (2013), onde “*a comunicação precisa ser considerada com muitos outros recursos semióticos*”. Em reforço a nossa interpretação, acrescentamos a exemplificação de Pepe sobre as pessoas que, sem uma preparação prévia, não raramente, deixam de alcançar seus objetivos em relação ao Celpe-Bras: “[...] *tiveram a oportunidade, de, de dar o Celpe-Bras, mas non, non não aprovaram, não aprovaram, então há essa possibilidade é e essas pessoas fizeram muitas coisas para isso*” (excerto 28). Por consequência, sendo a temática do condicionamento tão próxima às de ideia de confiança e familiaridade, soa natural, tanto Pepe, quanto Che relatarem a sensação de segurança ao início do simulado (nota de campo 10). Por sua vez, mesmo não expressando o mesmo sentimento, se existisse mais tempo para o Curso Preparatório, provavelmente, Frida também demonstraria um sentimento semelhante ao dos colegas, haja vista a sua posterior compreensão sobre a confiança construída através do curso, caracterizada durante a segunda entrevista: “[...] *foi bom, me ajudou a falar e a confiar em mim*” (excerto 22).



Após essas últimas discussões, salientamos que, de uma parte, todos os três tópicos recentemente debatidos apontam à representação sobre a importância do preparo para o Celpe-Bras, ao mesmo tempo, demonstram serem diferentes faces de uma única convicção, porquanto a confiança, via de regra, demanda familiarização, que, por sua vez, demanda condicionamento e assim por diante. De outra, além de confirmarem a correlação entre suas representações nesse âmbito à teoria retomada (LUCKESI, 2014; FREITAS ET AL, 2017; FARINHA E ARAÚJO, 2018), isso é, aos postulados segundo os quais uma avaliação é algo vinculado a acontecimentos futuros, podendo abrir e fechar portas, por isso complexo, os papéis de Frida, Che e Pepe corroboram ainda à teoria sobre o *Efeito Retroativo* (SCARAMUCCI, 2004; SPRATT, 2005, NAGASAWA, 2018), pois ao serem conscientes daquilo que uma prova representa, esses sujeitos vão em busca das melhores formas de interagirem com essa problemática e, não somente, mas muito em função desse tipo de contexto, surgem os cursos preparatórios.

Por fim, é interessante aludirmos às duas representações anteriormente estudadas, subsequentemente: *Aprender português demanda esforço* e *A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos*, de forma a contrastá-las, a essa última. Ora, se aprender português é um processo e exige a busca por diferentes recursos, como a própria busca por nativos no português do Brasil, parece razoável a consideração do exame oficial de proficiência nesse idioma como uma prova cujo alcance de uma boa certificação depende de um esforço anterior. Mais ainda, se, como vimos, na maior parte do tempo, o conhecimento linguístico em si não é citado dentre os principais conhecimentos a serem construídos pelo Preparatório para o Celpe-Bras, acreditamos que Frida, Che e Pepe concebem o exame apontado, realmente, como uma situação de interação e não simplesmente uma prova com uma estrutura rígida, fechada.

Isso posto, a partir de agora, nos dedicaremos à quarta e última representação explanada por essa pesquisa, - *Para se preparar para o Celpe-Bras, é importante contar com auxiliares* - para adiante, retomarmos todos esses quatro principais sentidos de modo a identificar a quais possível nuances eles se associam, isso é, as Realidades, Identidades, Movimentações e Atitudes relacionadas a essas representações.

#### 4.6. Para se preparar para o Celpe-Bras, é importante contar com auxiliares

A segunda representação sobre o preparo para o Celpe-Bras, bem como última em estudo na atual pesquisa, se relaciona à importância de auxiliares em meio a essa preparação. Partindo dessa perspectiva, a deliberação adiante será baseada sobre três principais eixos temáticos organizados como anteriormente, isso é, em função das semelhanças entre os registros gerados a partir das Entrevistas 1 e 2 e das anotações de campo desenvolvidas durante todo o processo investigativo.

**1** – Desse modo, para evidenciarmos a importância de auxiliares no processo de preparação ao Exame oficial de proficiência em Língua Portuguesa do Brasil sob as óticas de Frida, Pepe e Che, o primeiro eixo ao qual nos voltamos tange o papel de um colaborador em atividades simulatórias dessa aferição. Para esclarecemos essa constatação, prossigamos:

Excerto 29

[...] Fazer simulações também ajuda muito e, no meu caso, ajuda muito, se eu faço sozinha a simulação, sei que **non** vou conseguir, porque vou assistir de novo, mais de duas vezes vou assistir para entender, então **no** vai ser uma simulação, mas se eu tenho uma aula ou alguém que pode ajudar a fazer essa simulação, tá muito estrito, então, aí ajuda muito [...].

(**Frida**. Entrevista 2. 11/10/2019)

No registro anterior (excerto 29), gerado ao final da Entrevista 2, quando interpelada acerca de algo mais que considerasse importante sobre a preparação para o Celpe-Bras, Frida aborda o tema das simulações. Assim, primeiramente, refere essas atividades como muito produtivas “*ajuda muito*”, e, a seguir, as particulariza ao seu próprio caso. Para tanto, descreve o preparo sem auxílio enquanto algo ineficiente, haja vista que, não havendo outros envolvidos, assistiria várias vezes (a vídeos relativos às tarefas escritas), até compreendê-los (por completo). Em função disso, afirma a importância de poder contar com uma aula ou um auxiliar por meio dos quais seja guiada com eficiência e, portanto, efetivamente preparada à avaliação em discussão, daí a repetição “*ajuda muito*”.

Tendo isso em vista, depreendemos que na opinião da acadêmica, mesmo podendo simular a avaliação aludida individualmente, devido ao receio da ineficiência de um processo desenvolvido dessa forma, é primordial a participação de outros indivíduos nas simulações do exame oficial de proficiência abordado. Nesse sentido, cabe diferenciarmos as referências à “*aula*” e “*alguém*” tendo em vista que, por meio da primeira palavra, a estudante descreve,

sobretudo, o papel de um professor e, da segunda, a figura de uma outra pessoa, nomeadamente, nativa em português do Brasil, partindo dessa ressalva, notemos:

Nota de campo 11. 11/10/2019

Ao final da segunda entrevista, Frida agradece diversas vezes pelas simulações e afirma que, no mínimo, até a realização do Celpe-Bras iria retomá-las com o apoio de amigos brasileiros.

Por meio da nota de campo supra acrescentada (nota de campo 11), observamos três direcionamentos importantes. Uma deles, é que por “simulações”, a mestranda parece referir não somente o dia específico (10/10/2019) no qual a pesquisadora-mediadora do Preparatório, em parceria com outro professor de PLA, bem como examinador oficial da prova mencionada, aplicaram um simulado das Situações Escrita e Oral do Celpe-Bras, mas também as diferentes atividades desenvolvidas durante todos os encontros, como audição, visualização e discussão de diferentes materiais utilizados em edições anteriores<sup>62</sup> dessa aferição de proficiência. Logo, todo o processo aparece como uma contínua simulação na qual Frida contou com o apoio de diferentes pessoas. A outra, diz respeito, justamente, ao enfático agradecimento acerca das simulações. Por trás da aparente obviedade desse reconhecimento, não deixamos de identificar a interpretação do papel da mediadora como o fator principal nessas dinâmicas, o que, por consequência, demonstra uma espécie de supressão de Frida acerca da relevância do próprio papel. Nesse sentido, argumentamos que, enquanto a pesquisadora atua somente como mediadora/aplicadora, a única responsável pela elaboração das tarefas/concessão das entrevistas<sup>63</sup> durante o Curso Preparatório foi a própria estudante, o que requereu os maiores esforços em meio ao processo de preparação. Nesse caso, o terceiro direcionamento ao qual explanamos é, precisamente, a afirmação da peruana sobre a continuação das atividades em conjunto com amigos em detrimento de continua-las sozinha, ou seja, a atividade só seria concretizada através da assistência de outrem. A vista disso, acreditamos que ambas passagens (excerto 29/ nota de campo 11) retratam a mesma situação: o juízo sobre a centralidade do papel de um apoiador, bem como o apagamento da própria função nesse processo, não por ausência

---

<sup>62</sup> Como já observamos na metodologia, esses materiais foram acessados por meio do Acervo Celpe-Bras, sítio < <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo> > acesso em 06/11/2019.

<sup>63</sup> Neste momento, referimos unicamente as entrevistas trabalhadas durante o curso, ou seja, as discussões de diferentes Elementos Provocadores utilizados durante edições antigas do Celpe-Bras.

de auto responsabilização e engajamento, mas de confiança em si mesma para desenvolvê-lo de forma autônoma.

Coincidentemente, legitimando a tese em apresentação, durante a Entrevista 1, ao relatar algumas de suas expectativas relativamente ao Curso Preparatório, Pepe responde:

Excerto 31

[...] Ah, eh, eu vi algumas coisas no, no, período prévio sobre o exame do Celpe-Bras, mas a informação estão um pouco, eh, [...] eu non consegui muita informação por um lado e por outro lado, sim, então e foi como, tudo porque não é a informação diretamente, porque a informação está por um lado, a universidade que dava umas demonstrações do exame e, e, e, comecei por aí [...] Ah nossa professora também, agora, na última aula nos deu como uma demonstração de como poderia fazer um exame de Celpe-Bras, mas a parte falada, a parte, eh, que você está com o entrevistador e ele pergunta algumas coisas, quando pequeno, mas todos participamos, mas nos deu uma, uma perspectiva diferente, porque toda a parte teórica e toda a coisa e eu perguntei alguns alunos e alguns colegas do curso e disse isto, que é diferente, que esta aula como que agradou muito mais, porque foi, foi muito mais interativa [...] (Pepe. Entrevista 1. 30/09/2019

Em relação ao trecho acima (excerto 30), antes de mais nada, identificamos a menção a dois diferentes momentos: um anterior e o outro posterior à residência desse estudante no Brasil. A respeito do primeiro, destacamos a dificuldade enfrentada pelo pós-graduando em obter informações relacionadas ao Celpe-Bras, haja a vista a forma indireta do alcance desses conhecimentos, bem como a dependência da universidade a qual frequentava no Peru, aonde iniciou seu percurso nesse âmbito. Relativamente ao segundo, averiguamos um relato sobre a realização de um simulado da Situação Oral do Celpe-Bras durante uma das aulas de Português Intermediário as quais ele frequentava. Sobre esse cenário, Pepe caracteriza que apesar de uma curta participação, todos os estudantes desse grupo de PLA participaram da simulação e considera a atividade como proporcionadora de uma “*perspectiva diferente*” acerca do exame mencionado, bem como um exercício que tornou o encontro muito mais agradável e interativo.

Tomando esse último excerto, a própria organização utilizada por Pepe ao diferenciar a dificuldade anterior, quando as informações não eram “*diretamente*” alcançadas, em contraste aquela na qual, a simulação das entrevistas do Celpe-Bras caracteriza a cadeira de PLA Intermediário como mais interativa, demonstra uma interpretação oposta desses momentos. Nesse raciocínio, se por um lado é descrita uma fonte indireta, por meio da qual as informações parecem desencontradas, por outro, é apresentada uma pessoa cuja colaboração contribui à construção de um ambiente favorável ao envolvimento dos estudantes diretamente com os

conhecimentos acerca da avaliação nomeada. Conseqüentemente, ao passo que assume o papel de avaliadora-interlocutora da Situação oral do exame, a professora é colocada como principal responsável pela interação “ [...] *nossa professora [...] nos deu como uma demonstração de como poderia fazer um exame de Celpe-Bras [...]* ”

Visto isso, uma vez que a visão apresentada por Pepe coloca ambas situações em lados adversos e avalia a segunda de forma extremamente positiva, interpretamos, portanto, a constatação do mestrando sobre a essencialidade da docente nesse viés do processo de ensino-aprendizagem sobre o Celpe-Bras, oportunizado durante a matéria de PLA Intermediário.

Por seu turno, na situação de Che, a convicção sobre a importância de um mediador no desenvolvimento de atividades simulatórias à avaliação mencionada é ainda mais perceptível:

Excerto 32

[...] É, foi bem importante, por exemplo, quando fiz a preparação para a prova do Celpe, é, nós fizemos essas provas de anos anteriores, nós tentamos fazer o simulado [...] não é o mesmo ter uma guia para fazer e fazer sozinho [...]  
(**Che**, Entrevista 2. 20/10/2019)

O trecho anterior (excerto 32), provém da segunda entrevista concedida pelo graduando e diz respeito ao momento no qual ele é interrogado sobre quais outros assuntos interessantes gostaria de abordar relativamente à preparação para o Celpe-Bras. Dessa maneira, além descrever o preparo como algo importante e elencar as atividades nas quais se engajou, o estudante pondera a diferença entre “ *ter um guia*” e fazer “*sozinho*”.

Tendo isso em vista, esclarecemos que, tal qual Frida (excerto 29), o graduando não se refere somente ao simulado da Situação Oral, realizado ao final do Preparatório (10/10/2019), como também as outras atividades nas quais se engajou durante as três primeiras aulas (01, 03 e 08 de outubro, de 2019) do curso. Dito isso, consideramos que em ambos os casos, o estudante demonstra, tal qual os outros colegas, representar a figura de um apoiador como importante à eficácia dessa dinâmica. Em reforço a essa proposição, acrescentamos:

Nota de campo 12. 10/10/2019

Ao final da entrevista oral da simulação do Celpe-Bras, Che entrega três atividades escritas não solicitadas a mediadora da turma e pede para que ela as corrija.

Baseados no escrito acima (nota de campo 12), denotamos um momento póstumo ao término das entrevistas orais simulatórias realizadas no último encontro do Curso Preparatório.

Nessa ocasião, Che explica que, em parceria com seu colega de moradia, fez um simulado por sua própria conta e entrega à mediadora um conjunto de quatro folhas nas elaborou diferentes tarefas provindas da Situação Escrita do Celpe-Bras e às quais solicita as respectivas correções. No tocante a essa situação notamos dois fatores importantes. Um deles é a preocupação de Che em ter o colega para auxiliá-lo nas práticas extraclasse, quer dizer, ainda que não estivesse com seus companheiros de turma, ele mantém a preparação para o exame mencionado com o apoio de uma segunda pessoa. A outra variante é uma possível maior valorização da mediadora em detrimento de seu parceiro de residência. Uma vez que esse também é professor de português e, sendo as tarefas curtas, talvez, não existiria grande dificuldade para quem o auxiliou na aplicação, ajudá-lo também nas verificações desses escritos. Nesse sentido, portanto, imaginamos não somente a priorização da docente apontada, em função de sua experiência com a avaliação aludida, como também a valorização de seus respectivos comentários sobre esses escritos, haja vista a possibilidade de Che, por exemplo, elaborá-los como um treinamento, mas, não necessariamente buscar o retorno de qualquer pessoa sobre isso.

2 – Se, após tecermos essas últimas considerações, a figura de um auxiliar com o qual os sujeitos abordados possam contar em seus processos de preparação para o Celpe-Bras aparece representada por Che, Frida e Pepe como algo significativo, à medida que o tema das “dicas” fornecidas por esses colaboradores emerge, essa teoria se confirma ainda mais. Destarte, observemos:

Excerto 33

[...] Não é o mesmo ter uma guia para fazer e fazer sozinho, porque tá bom, você vai ler e vai fazer o que está escrito lá, isso a parte clara, mas as dicas, uma dica é simplesmente uma tradução prática de conhecimento, então, sempre vai ser importante você poder fazer uma coisa com dicas, mas se você não tem o conhecimento, precisa alguém que tenha o conhecimento e ajudou bastante [...]

**Che.** Entrevista 2. 20/10/2019)

O trecho acrescentado acima (excerto 33), bem como o excerto 32, provém de uma passagem na qual, durante sua última entrevista, Che expõe outras considerações as quais considerava imprescindíveis acerca do preparo para o exame oficial de proficiência em português do Brasil. Nessa direção, para além de demonstrar a importância de um professor-mediador nesse processo, ao continuar sua fala, o colombiano alude a temática das *dicas*.

Assim, no registro ora referido, primeiramente, o estudante afirma a já explanada (eixo 1/ Rep.4) diferença entre fazer algo individualmente e ter uma pessoa como “*guia*” e, em seguida, inicia a caracterização do termo apontado enquanto “*uma tradução prática de um*

*conhecimento*”. Por meio dessa frase, o estudante adjetiva uma dica enquanto um mecanismo facilitador da dinâmica de ensino-aprendizagem, quer dizer, uma informação transformada em algo mais acessível àqueles que se propõem a construir um determinado conhecimento. Desse modo, conclui sobre a indispensabilidade dessas formas de conhecimento e, portanto, daqueles por meio dos quais esse tipo de informação possa ser alcançado. Nesse caso específico, há que se considerar a relação entre a explicação do graduando e as informações fornecidas pela mediadora com a qual trabalhou durante alguns encontros preparatórios. No entanto, as denominadas “*dicas*” poderiam ainda ser obtidas em diferentes partes, quer pela internet e/ou um livros didáticos etc., todavia, sempre, imperiosamente, através de alguém que torne algo menos difícil à outras pessoas. Em suma, ao referir o termo mencionado, Che não deixa de também referenciar o próprio papel da mediação em função da qual um dado conhecimento, facilitado, advêm e, portanto, o valor positivo dos respectivos intermediadores.

De modo a tornar presente interpretação ainda mais tangível, vejamos:

Excerto 34

[...] Porque quando você conhece como é, você já dá as dicas para eu poder fazer bem a prova, como fizemos na aula, isso também me ajuda muito [...] Eu estava preparando com você, foi muito legal, eu **num** sabia como fazer um artigo, como fazer uma carta, como o corpo do artigo, como tenho que apresentar, então, achei muito legal cada passo, cada coisa que tenho que escrever[...]

(**Frida**. Entrevista 2. 11/10/2019)

Durante o recorte sobreposto (excerto 34), destacado da segunda entrevista de Frida, ao prosseguir com a caracterização dos diferentes aspectos os quais considerava importantes relativamente à preparação para o Celpe-Bras, a mestranda, tal qual o colega da Colômbia, também menciona as *dicas*.

Dessa maneira, inicialmente, tendo em vista o próprio Preparatório, estabelece a mediadora como alguém capaz de fornecer esse tipo específico de conhecimento de modo a colaborar com a participação dos estudantes na prova de proficiência referida, isso é, enquanto capacitada a demonstrar uma direção mais eficiente em comparação àquela que os estudantes poderiam tomar sozinhos, não tendo um auxiliador: “[...] **você conhece** [...] **você já dá as dicas** [...]”. Subsequentemente, elenca distintos gêneros textuais trabalhados durante o curso, permitindo-nos supor uma possível aplicação dessas qualidades de conhecimento também ao desenvolvimento das tarefas da Situação Escrita do Celpe-Bras.

Direcionando-nos à posição de Pepe, mesmo o valor positivo sob o qual um indivíduo através de quem se possa obter dicas à participação do Celpe-Bras não seja expressa de forma

direta, carecemos considerar que durante toda a sua narrativa, em ambas entrevistas, dentre os três estudantes em discussão, o mestrando é justamente aquele que, na maioria das vezes, pontua seus próprios conhecimentos através da voz de um docente, situação identificada por meio da constante necessidade de especificar a fonte da informação à qual se refere. Assim, particularizando-nos à preparação ao exame mencionado, citamos dois exemplos principais. O primeiro, é a marcação da voz da professora de PLA Intermediário sobre a avaliação de proficiência em questão e os respectivos direcionamentos da docente a esse respeito. O segundo, é da fala de um dos *youtuber* cujo canal o peruano acessou:

Excerto 35

[...] A, eu, é, a nossa professora, é, nas aulas, é, nos disse que se nós quiséssemos trabalhar melhor, uma coisa melhor dita, se nós quiséssemos, e, preparar-nos de melhor maneira, de melhor jeito, e, nós poderíamos, e [...]  
(Pepe. Entrevista 1. 30/09/)

Excerto 36

[...] Porque há **outro professor também**, de português e não lembro **seu nome**, mas **ele** não tem cabelo, \*\*, acho que é **o seu canal no Youtube** e **ele menciona** ` [...]  
(Pepe. Entrevista 2. 11/10/2019).

Em conclusão ao segundo eixo por meio do qual prosseguimos argumentando sobre a representação de Frida, Pepe e Che acerca da importância de um apoiador em meio ao processo de preparação para o Celpe-Bras, acrescentamos:

Nota de campo 13. 01/10/2019

No intervalo do primeiro encontro, Frida pergunta a mediadora sobre sugestões para continuar estudando para o Celpe-Bras além das próprias atividades desenvolvidas no âmbito do curso e, tanto Che, quanto Pepe prestam atenção a essa interação.

A anotação anterior (nota de campo 13), registrada durante o intervalo do primeiro encontro preparatório, reporta uma conversa na qual Frida solicita a mediadora sugestões sobre como estudar para o Celpe-Bras, além das próprias atividades demandadas pelo curso. Ademais, o escrito observa que, enquanto a interação ocorre, Che e Pepe, ao invés de se dedicarem à outras atividades, permanecem atentos ao diálogo em alusão. De tal modo, ressaltamos duas circunstâncias valorosas. Uma é a aparente afinidade entre os sentidos expressos pelos termos *sugestões* e *dicas*, porquanto ambos semelham designar informações mais prontamente acessíveis, ou seja, uma “*tradução prática de um conhecimento*” (excerto 33), como colocado por Che. Já outra, concerne ao contínuo envolvimento dos estudantes à demanda por conhecimento, pois, mesmo estando em suas respectivas pausas, todos os



estudantes se demonstram preocupados e vigilantes às informações passíveis de construção naquele ambiente. Por conseguinte, ambas ocorrências refletem, tanto a valorização da presença da licenciada, quanto do que ela tem a dizer, confirmando o que temos proposto – a percepção de Frida, Pepe e Che sobre a importância de um apoiador em seus processos de preparo ao exame aludido.

3 – Orientando-nos ao terceiro eixo sobre o qual alicerçamos a representação atualmente focalizada - *Para se preparar para o Celpe-Bras, é importante contar com auxiliares* –, dialogaremos sobre a importância do auxílio de nativos em língua portuguesa em meio ao processo de preparo em abordagem. Tendo isso em consideração, examinemos:

Excerto 37

Sim, [...] vou, vou continuar preparando para a prova do Celpe-Bras, e, eu já combinei com um amigo e já combinei com uma amiga, que, para poder fazer as provas do Celpe-Bras, as provas anteriores, e sobre, estamos colocando por enquanto a prova oral [...] (Frida. Entrevista 2. 11/10/2019)

O fragmento supra colocado (excerto 37) exhibe uma das respostas concedidas por Frida durante a Entrevista 2 e se relaciona ao questionamento da mestrandia sobre a intenção em continuar se preparando ao Celpe-Bras, mesmo após a finalização do Curso Preparatório. Em função disso, de antemão, a acadêmica afirma o intuito de prosseguir com o referido preparo e, logo depois, alega ter combinado com dois amigos para ajudá-la, “*por enquanto*”, relativamente à avaliação oral.

Partindo dessa última réplica, chamamos atenção não somente ao interesse da acadêmica em continuar se preparando para o exame mencionado, mesmo após o término do Preparatório (como já vimos), mas, acima de tudo, à inserção de duas outras pessoas nesse processo, que, como identificável através da nota e campo 11, coincidentemente, são brasileiras.

Em contraste a referida decisão da mestrandia, assinalamos, a título de exemplo, a considerável chance de que ela priorizasse um suporte mútuo com Pepe, haja vista a proximidade entre ambos, motivada não somente pelo curso em referência, todavia também pela origem em um mesmo país e a participação na disciplina de PLA Intermediário. Mais ainda, porque os dois estiveram juntos durante todo o Curso Preparatório e, portanto, a estudante poderia supor o conhecimento do peruano como elevado em relação ao daqueles amigos quem convocou. Por último, vale acrescentar que a opção em obter a ajuda,

especificamente, com diferentes brasileiros, quer dizer, nativos em português do Brasil, também é refletida pela ressalva de continuar com o preparo, começando pela “*prova oral*”.

Seguindo a mesma lógica, as atuais constatações relativamente as perspectivas positivas dos sujeitos abordados com relação a disponibilidade de colaboradores à preparação para o Celpe-Bras cujo português seja a língua materna são reafirmadas através das reflexões de Che:

Excerto 38

Não. Eu tenho feito outras. Eu fiz é, o PLIDA, que é o exame, a prova, para o Italiano, de Dante Alighieri. Eu fiz duas vezes. As duas vezes quase ganhei, mas não. A parte oral foi muito difícil, e como não conhecia ninguém que falava italiano, eu não tinha a prática para fazer a prova corretamente, sempre ficava um, dois pontos antes da *puntagem* necessária. (Che. Entrevista 1. 30/09/2019)

A sequência anterior (excerto 38), gravada durante a Entrevista 1, é relativa à interpelação do estudante de Relações Internacionais sobre se ele, alguma vez, já teria participado da avaliação mencionada. Em sua resposta, primeiro, o graduando nega uma presença antecedente no exame e, prontamente, exterioriza um pensamento oportuno ao atual debate. Tendo isso em vista, consideramos que, ao narrar suas duas participações no PLIDA, Projeto de Língua Italiana Dante Alighieri<sup>64</sup>, e justificar a dificuldade em alcançar um resultado efetivo na parte oral desse teste de proficiência, justamente por não conhecer um falante de italiano que lhe propiciasse “*fazer a prova corretamente*”, Che pressupõe a proximidade com um nativo em uma determinada língua-alvo enquanto condição prévia ao sucesso em um exame de proficiência. Portanto, para traçarmos um paralelo entre essa concepção e àquela diretamente relativa ao Celpe-Bras, acrescentamos uma nova nota de campo:

Nota de campo 14. 30/09/2019

Ao final da primeira entrevista, Che fala que para se preparar para o PLIDA, chegou a morar na Itália, mas como viveu em uma cidade pequena, as pessoas eram fechadas e ele não conseguiu se preparar como pretendia.

Como o registro anterior revela (nota de campo 14), para o referido graduando, a preparação para um exame de proficiência pode ocorrer por meio do contato com um falante nativo de um determinado idioma. A vista disso, identificamos que as possíveis conversas com

---

<sup>64</sup> Gerenciado pela companhia Dante Alighieri, o PLIDA é um dos certificados de proficiência em italiano cuja certificação, em geral, é aceita na Itália, mas não é o único, há outros, como os gerenciados pelas universidades de Siena e Perugia. (informações obtidas no site oficial do exame: <<http://www.societadantealighieri.org/en/plida>>, acesso: 13/01/2020.

peessoas nessas condições possam ser consideradas como prévias/simulações aos exames de proficiência, daí quando refere a falta de conhecimento de alguém que falasse italiano, Che desconsidera seus possíveis colegas da graduação em Relações Internacionais, dentre os quais, com efeito, havia alguém com domínio desse idioma vernáculo, bem como com uma experiência anterior no PLIDA, sendo, talvez, uma opção mais acessível do que ir até a Itália. Logo, visto que ele também se transfere para o Brasil por causa da necessidade em alcançar uma certificação no Celpe-Bras, demonstrando, considerar contar com o auxílio da mediadora do Preparatório, do colega de apartamento, mas também com as “*peessoas nas ruas*” (excerto 10), colocando todas essas vivências no papel de preparadoras a esse último exame.

Nesse momento, deslocando-nos até o posicionamento de Pepe acerca da relevância de um falante nativo do português em meio ao seu processo preparatório ao exame referenciado, consideremos:

Excerto 39

[...] Hum [...] ah, por exemplo, é, bolsas de OEA, por exemplo, que pedem como um [referimento](#) que você quando vai finalizar, você tem que certificar que você conhece a língua portuguesa, por exemplo, quando vem para o Brasil, então, esse poderia ser um, um, limite, uma limite, um limite, mas agora eu não estou com esse tipo de bolsa, então a única coisa que me diz que eu preciso melhorar talvez seria o meu orientador, mas ele não me diz nada, então em algum momento ele vai talvez escutar as minhas palestras, as minhas apresentações e ele vai poder dizer “ah, não, ele não, não, fala nada, [fala intermédio](#), fala por ali, um pouquinho melhor” [...]

(**Pepe**. Entrevista 2. 11/10/2019).

O subsídio supra exposto (excerto 39), registrado durante a segunda entrevista concedida por Pepe, trata-se do retorno do mestrando à indagação sobre até quando ele se prepararia para o Celpe-Bras. Com isso, separamos o excerto ora destacado em duas partes principais. Na primeira delas, o mestrando apresenta o tema das bolsas de estudo como parâmetros, comumente, adotados por pessoas em condições acadêmicas semelhantes à dele como uma razão para se preocuparem com a certificação da prova de proficiência em questão, o que, como verificamos, não se aplica a sua própria situação. Na outra, entretanto, o pós-graduando explana a autoridade de seu orientador do mestrado como alguém cuja opinião será essencial para decidir se deve ou não continuar se preparando para o exame abordado.

Assim, concentrando-nos sobre essa última consideração, verificamos o alinhamento da perspectiva de Pepe ao nosso presente argumento, isso é, a compreensão do estudante relativamente a significância de alguém cujo português seja a língua materna como uma assistência necessária ao preparo à avaliação mencionada. Nesse âmbito, entretanto,

diferentemente de Frida e Che, o entendimento do peruano não se estabelece somente pela via da interação, mas, sobretudo, da avaliação. A vista disso, primeiramente, assumimos a posição do referido chefe de pesquisa enquanto uma figura de natural influência, o que, sem dúvidas, também justifica a aceitação do mestrando aos respectivos julgamentos acerca de sua proficiência em língua portuguesa. Em segundo lugar, porém, não negaríamos que a condição de uma pessoa cujo português é o primeiro idioma, sob a ótica de Pepe, também possa conferir a esse orientador uma autoridade ainda maior relativamente nessa esfera linguística. Aqui, cabe o contraste: um conselheiro de investigação que não tivesse a língua portuguesa como língua materna, ou dominasse esse idioma em nível avançado, possivelmente, não exerceria uma influência tão valorosa sobre o pós-graduando, nem, tão pouco, determinaria, inclusive, até quando seria necessário Pepe se preparar para o Celpe-Bras, ou, indo mais além, o próprio nível de proficiência no qual no português ele se encontra: “ [...] *ele não, fala nada, fala intermédio, fala por ali, um pouquinho melhor* [...]”.

Concisamente, explicamos que, apoiados nos três eixos temáticos supra explanados, deliberamos sobre uma possível representação através da qual Frida, Che e Pepe veem a preparação para o Celpe-Bras como algo cujo auxílio de terceiros, de diversas maneiras, detêm um valor altamente positivo. Nessa direção, sustentamos diferentes linhas argumentativas, as quais resumimos da seguinte maneira: **1** – Os três sujeitos abordados demonstram a importância do envolvimento de outras pessoas no âmbito de suas respectivas atividades preparatórias, sobretudo, como “*guias*” nas simulações do Celpe-Bras **2** – Para as pessoas aludidas nessa pesquisa, as dicas fornecidas pela mediadora do Curso Preparatório são uma parte importante de suas respectivas preparações ao exame de proficiência oficial em português do Brasil. **3** – Quando se trata da preparação mencionada, a assistência, enquanto interação ou avaliação, de indivíduos cujo português seja a língua materna é bastante valorizada por todos os estudantes em questão. Para aclararmos a nossa proposta ainda mais adequadamente, visualizemos:

.Figura 4.4 – É importante com auxiliares à preparação ao Celpe-Bras



Fonte: Próprios autores.

Assim sendo, de modo a perscrutarmos ainda mais as significações da quarta representação em evidência, – *Para se preparar para o Celpe-Bras, é importante contar com auxiliares* –, reavivamos duas perspectivas discutidas no decorrer da fundamentação teórica desse construto. A primeira delas, também retomada no âmbito da representação sobre a importância do preparo ao Celpe-Bras, trata do *Efeito Retroativo*. Como averiguamos, o termo em alusão denota um sistema complexo, no qual, dentre outros fatores, estão envolvidas as diretrizes de um dado exame e as perspectivas de professores e estudantes relativamente à maneira por meio da qual a preparação para esse deva se desenvolver (SCARAMUCCI, 2004; SPRATT, 2005, NAGASAWA, 2018). Já a outra, está relacionada à configuração do Celpe-Bras na condição de um exame de caráter sócio comunicativo, ou seja, cujos parâmetros colocam as habilidades de uso da língua como ferramenta de ação-interação social enquanto a principal característica a ser aferida (BRASIL, 2019; VILLELA E TOSATTI, 2017).

Tendo essas perspectivas teóricas em vista, em nossa atual análise assumimos, justamente, que a demanda de Frida, Che e Pepe por preparação para o Celpe-Bras também perpassa as próprias percepções desses estudantes em relação ao como, não somente um curso de preparo deva se desenvolver, mas também quais outras ações podem levar ao desenvolvimento das habilidades necessárias à uma aferição efetiva. Para compreendermos melhor esse ponto de vista, voltamos à terceira representação analisada nesse estudo. De acordo com essa perspectiva, devido as confiança, familiaridade e condicionamento que podem ser construídos através do preparo à prova oficial de proficiência em português do Brasil,

- *É importante se preparar para o Celpe-Bras* -. Logicamente, a partir dessa importância, imediatamente, coloca-se o questionamento: *se o preparo ao Celpe-Bras é importante, de quais maneiras ele pode ser desenvolvido?* Assim, a representação em abordagem parece responder, de modo preciso, de quais ações as confiança, familiaridade e condicionamento etc. à prova mencionada emergem, demonstrando, portanto, o envolvimento das óticas desses sujeitos com o sistema complexo ao qual nos referimos (SCARAMUCCI, 2004; SPRATT, 2005, NAGASAWA, 2018). Dito isso, responderemos à questão levantada através de dois vocábulos: *colaboração e validação*. Tendo essas palavras em conta, partiremos dos exemplos que nos levam à representação de Frida, Pepe e Che sobre a relevância da presença de outras pessoas em seus processos de preparo à avaliação aludida, não apenas para demonstrar como as óticas desses sujeitos influenciam esse preparo, mas também destacar que seus comportamentos corroboram à legitimação do Celpe-Bras enquanto um exame de caráter sócio comunicativo.

Assim, primeiramente, dedicando-nos à *colaboração*, debruçamo-nos sobre a relevância dada, em especial, por Frida e Che, às simulações ao exame de proficiência aludido realizadas com o auxílio de outrem. Como averiguamos, uma preparação para o Celpe-Bras na qual não se possa contar com o envolvimento de outras pessoas chega a ser caracterizada como ineficiente (excerto 29) pela mestranda, ou mesmo, enquanto algo de menor validade, pelo graduando (excerto 31). Tendo isso em conta, entretanto, notamos que, muito além de seus discursos, a representação dos estudantes sobre a importância de contar com um apoiador em meio a esse processo de preparo também é identificável por meio de suas próprias atitudes. De tal modo, para justificarmos nossa afirmativa, além da própria participação desses dois estudantes no Curso Preparatório, adicionamos dois outros exemplos. No caso da peruana, portanto, mencionamos a solicitação de apoio, não somente a um, como a dois diferentes brasileiros, sobretudo com relação à Situação Oral do Celpe-Bras. Por sua vez, harmonicamente, no caso do colombiano, citamos o pedido de auxílio ao seu companheiro de moradia, tanto para realizar as simulações orais, quanto as escritas. Até aqui, portanto, podemos perceber que a demanda desses sujeitos por estarem em contato com o material do exame aludido através da contínua colaboração de diferentes pessoas, quer devido à prática oral da língua portuguesa, quer por uma condução sistemática dos processos simulatórios, é demonstrada não somente de forma verbal, mas também prática. Com isso, cogitamos que, uma vez objetivando o preparo a uma avaliação de proficiência cujos parâmetros demandam a habilidade em interagir por meio do uso da língua aferida (BRASIL, 2019; VILLELA E

TOSATTI, 2017), Frida e Che, possivelmente, compreendem que uma preparação desse tipo, efetuada de modo individual, não lhes proporcionaria desafios suficientes ao desenvolvimento de suas habilidades de interação em língua portuguesa, quer por ausência de réplicas no que tange a aferição oral, quer por uma organização menos flexível desse processo no âmbito da aferição escrita.

Em segundo lugar, voltando-nos à *validação*, aludimos duas figuras basilares por meio das quais identificamos a procura de todos os sujeitos envolvidos nessa pesquisa por uma espécie de valoração de suas habilidades no uso do português, bem como de seus conhecimentos acerca do Celpe-Bras. A primeira delas, como imaginável, diz respeito a mediação. Nesse aspecto, Frida parece ser, dentre esses três indivíduos, a pessoa cuja essa necessidade se destaca de forma mais nítida. A vista disso, mencionamos o aparente entendimento da acadêmica sobre o papel da mediadora do Preparatório como algo até mesmo mais importante do que o próprio engajamento da estudante nas tarefas preparatórias, haja vista os diferentes retornos proporcionados pela docente acerca das atividades desenvolvidas no decorrer do curso. Por seu turno, a mesma preocupação é evidenciada por Che ao levar as tarefas elaboradas em casa, em conjunto com seu companheiro de residência, à última aula do Curso de Preparação, de forma a solicitar o retorno da licenciada a respeito dessas atividades. No mesmo sentido, a menção direta às dicas, empreendida, justamente, por esses dois últimos estudantes também nos permite interpretar a busca pela validação de seus conhecimentos. Nesse sentido, explicamos que o fato de referida mediadora ter uma ampla experiência com a prova de proficiência em questão parece se tornar um critério muito relevante à validação das aprendizagens construídas em meio ao Preparatório. Já Pepe parece demonstrar a busca pela validação de seus conhecimentos relativamente à preparação para o Celpe-Bras devido à constante necessidade em especificar por meio de quais pessoas obteve determinadas informações. Sobre isso, mencionamos a especificação da voz da professora responsável pela disciplina de PLA Intermediário da qual participava, bem como a do youtuber cujo canal acessava.

Depois disso, por sua vez, a segunda figura basilar à demanda desses sujeitos por validação semelha ser o falante cuja língua portuguesa seja o idioma materno. Aqui, referimos, tanto o contato dos sujeitos desse estudo com nativos em português através das atividades de simulação, quanto das interações fora desse âmbito, que, como vimos, particularmente sob a percepção de Che, configuram-se como prévias à Situação Oral desse

exame. Nesse sentido, a própria mudança<sup>65</sup>do graduando em Relações Internacionais ao Brasil, dentre outras questões, demonstra uma busca por auto validação, em especial, de sua proficiência oral no português. Partindo dessa sugestão, relembramos que a situação de imersão em língua-alvo é considerada pelo colombiano como algo impositivo à aprendizagem (excerto 10), ou seja, estando no Brasil, em contato com falantes nativos da língua portuguesa, ele autentica que aprenderá, necessariamente, esse idioma-alvo e, conseqüentemente, aumentará sua probabilidade de sucesso no alcance a uma certificação no Celpe-Bras. De outra parte, para compreendermos a perspectiva de validação para Frida, recuperamos a constante preocupação da mestranda relativamente a sua pronúncia na língua mencionada (excerto 17). Por conseqüência, sua opção por requisitar apoio às simulações orais para dois brasileiros diferentes demonstra a convicção de que, na ausência da mediadora, essas pessoas seriam aquelas com maior propriedade para ajudá-la, haja vista sua condição de nativos no código linguístico a ser aferido da acadêmica. Por último, no que concerne à Pepe, a validação de seu preparo ao Celpe-Bras parece perpassar não somente a autoridade segundo a qual, compreensivelmente, o peruano percebe seu orientador como uma autoridade, mas também devido a posição desse chefe de pesquisa enquanto alguém cuja língua portuguesa é a própria língua materna.

Diante dessas duas principais colocações, portanto, constatamos que as colaboração e validação referenciadas, correspondentes à representação sobre a importância do envolvimento de outras pessoas em seus respectivos processos de preparação para o Celpe-Bras, aparecem como duas das principais formas encontradas por Frida, Che e Pepe para construir suas respectivas confianças, familiaridades e condicionamentos a esse exame. Nessa deliberação, reafirmamos que o desenvolvimento do Curso Preparatório referido foi organizado segundo as próprias decisões desses estudantes, o que, com efeito, reforça a teoria do *Efeito Retroativo* (SCARAMUCCI, 2004; SPRATT, 2005, NAGASAWA, 2018), pois partindo de suas próprias maneiras de compreender como preparação à avaliação abordada deveria ser feita, esses estudantes apontaram por quais rumos esse espaço de ensino-aprendizagem deveria caminhar. Além disso, baseados nas referidas escolhas desses três latino-americanos, concluímos: de diferentes maneiras, a preocupação em desenvolver suas habilidades interacionais por meio da

---

<sup>65</sup> Como já vimos, a mudança de Che ao Brasil também está relacionada à representação de que a imersão em Língua Portuguesa lhe forçaria a aprender esse idioma-alvo.



língua portuguesa se constitui enquanto a principal demanda de todos, o que, por consequência, legítima ainda mais a configuração do Celpe-Bras como um exame de caráter sócio comunicativo (BRASIL, 2019; VILLELA E TOSATTI, 2017).

Após finalizarmos o debate sobre a atual representação, - *Para se preparar para o Celpe-Bras, é importante contar com auxiliares* -, é fundamental lembrar as outras representações evidenciadas durante essa primeira etapa de análise, a saber: - *Aprender português demanda esforço* -, *A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos*, - *É importante se preparar para o Celpe-Bras* -. Baseados nessa retrospectiva, portanto, verificamos que as linhas de raciocínio de Frida, Pepe e Che parecem apontar na mesma direção: *aprender português e se preparar para o Celpe-Bras são processos extremamente desafiadores*.

Por conseguinte, pautados nessa conclusão, é inevitável reconhecermos, uma vez mais, a complexidade de, nos contextos de ensino-aprendizagem para- por hispanofalantes, assumir-se como factual a hipótese de que todos os estudantes percebem a aprendizagem da língua portuguesa e, analogamente, a preparação para o Celpe-Bras, como dinâmicas cujos esforços demandados não são significativos. Nessa lógica, como evidenciamos, além de reconhecerem as dificuldades existentes na aprendizagem de português como semelhantes às de outros idiomas, menos próximos, os estudantes abordados chegam a transparecer que a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola pode, inclusive, tornar os desafios dessa aprendizagem ainda maiores. Consequentemente, quando se trata do Celpe-Bras, eles não somente admitem o envolvimento das mesmas dificuldades relacionadas à construção de suas proficiências no português do Brasil, mas também discernem que a preparação para esse exame oficial de proficiência não está relacionada somente a ser proficiente, mas, sobretudo, interagir sócio comunicativamente em um idioma-alvo.

Por fim, mesmo tendo em vista a impossibilidade de adentrarmos todos os sentidos expressos pelos discursos de Frida, Che e Pepe, haja vista, inclusive, as singularidades das identidades desses sujeitos, tendo em referência apenas o universo da presente investigação, propomos um íntimo relacionamento entre as representações explanadas em meio ao qual esses estudantes latino-americanos: veem a língua portuguesa como um idioma cuja aprendizagem é desafiadora e, portanto, percebem o contato com falantes nativos desse idioma-alvo como uma das principais maneiras de aprendê-lo. Por sua vez, compreendendo que aprender português se constitui enquanto um processo exigente, a constatação da importância do preparo

ao Celpe-Bras se coloca como uma consequência natural e, assim como na situação de aprendizagem referenciada, esses estudantes associam o contato com falantes cuja língua portuguesa seja o idioma materno como uma das estratégias mais eficientes à preparação para esse exame oficial. De modo a ilustrar a nossa ótica, vejamos:

.Figura 4.5 – Relação entre as quatro representações evidenciadas



Fonte: Próprios autores.

Depois dessas considerações, assumindo, portanto, que as representações de Frida, Pepe e Che caminham no sentido de demonstrar os processos de aprendizagem do português, bem como de preparação para o Celpe-Bras como dinâmicas extremamente exigentes, a seguir, buscaremos compreender a quais nuances esses modos de ver podem estar relacionados.

Para isso, voltar-nos-emos aos temas que, desde o início, temos anunciado: **Realidades, Identidades, Movimentações e Atitudes.**

#### **4.7. Representações e Variáveis:**

Após evidenciarmos essas quatro representações, bem como sugerirmos uma possível relação entre elas, como adiantamos, lançaremos nosso olhar à essas compreensões, ideias, percepções, posições etc. (LEFEBVRE, 1983), procurando identificar à quais nuances essas perspectivas sobre a Língua Portuguesa e a Preparação para o Celpe-Bras enquanto dinâmicas desafiadoras parecem se relacionar. Dentre elas, estão as Realidades, as Identidades, as Movimentações e as Atitudes às quais nos dedicamos durante o aporte teórico dessa investigação.

#### **4.8. Realidades, Identidades, Movimentações e Atitudes: uma associação.**

No decorrer de nossa fundamentação teórica, apresentamos diferentes discussões às quais pudéssemos recorrer, não somente de modo a identificar as representações dos sujeitos abordados acerca da aprendizagem do português do Brasil e da preparação para o Celpe-Bras, todavia também a averiguar à quais possíveis nuances essas maneiras de ver, compreender, perceber etc. podem estar relacionadas. Nesse sentido, preliminarmente, recordamos que, para diferentes teóricos (LEFEBVRE, 1983; MOSCOVICI, 2000; CHARTIER 2002; BAKHTIN, 2003), as representações não emergem de modo isolado, mas são socialmente construídas e compartilhadas. Por consequência, com vistas a aprofundar ainda mais os sentidos expressos através das representações recentemente evidenciadas, propomo-nos a averiguar, justamente, à quais questões socioeconômicas, identitárias, de movimentação e estratégias de aprendizagem eles podem estar atreladas e, para isso, perpassaremos cada um desses aspectos.

Nesse sentido, primeiramente, partindo do ponto de vista das Realidades, diga-se contextos políticos, sociais e econômicos nos quais Frida, Pepe e Che estão inseridos, recordamos a contextualização teórica dessa investigação relativamente às nações das quais esses sujeitos são originários, bem como aquela na qual se encontram atualmente. Assim, retomamos nossa explanação sobre o Peru, a Colômbia e o Brasil na condição de nações latino-americanas cujas histórias são marcadas, não somente pela exploração colonialista,

contudo também por diversos problemas sócio políticos e econômicos que, ainda na contemporaneidade, impõem-lhes muitos desafios a superar (GRISALES, 2013; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2017).

Apesar disso, vimos também, que, em dois diferentes momentos de sua cronologia, em alguma medida, esse último país referenciado passa a ocupar uma posição de notoriedade e consequente interesse relativamente às outras nações da América Latina. Nesse âmbito, em caráter inicial, mencionamos a integração do Brasil ao Mercosul, nos anos noventa, tendo como consequências sua expansão mercadológica e a imposição do português como um dos idiomas oficiais desse bloco comercial. Depois, referimos os massivos investimentos em ciência e educação, viabilizados pelos governos de Luiz Inácio e Dilma Rousseff, nos anos dois mil, enquanto recursos cruciais à abertura das universidades e outras instituições públicas a uma maior internacionalização.

Nesse limiar, ainda que não incorramos em uma generalização segundo a qual todos os peruanos e colombianos perceberiam o Brasil como uma nação atraente, quando nos direcionamos às situações particulares de Frida, Pepe e Che, sobretudo do ponto de vista socioeconômico, mesmo assumindo a existência de outras variáveis a esse respeito, identificamos uma percepção da realidade brasileira na condição de um espaço oportuno. A partir dessa consideração, vejamos:

Nota de campo 15. 30/09/2019

Ao final da Entrevista 1, Frida fala sobre a decisão de vir para o Brasil partir tanto da bolsa de estudos alcançada através da OEA, quanto das pesquisas brasileiras em diversas áreas serem consideradas referências na América Latina. Além disso, manifesta a vontade de cursar o doutorado em alguma instituição brasileira ou canadense.

Baseados na anotação anterior (nota de campo 15), elaborada após a primeira entrevista concedida por Frida, identificamos a preocupação da mestranda, tanto com a possibilidade de custear seus estudos de pós-graduação, apresentada por meio da referência à bolsa da Organização dos Estados Americanos, quanto o reconhecimento de uma posição superior do Brasil relativamente ao desenvolvimento de investigações científicas em diversas áreas do conhecimento no âmbito da América Latina. Além disso, a acadêmica também revela o interesse em permanecer no país mencionado, ou mesmo, se direcionar ao Canadá com vistas a realizar seu doutorado, demonstrando a compreensão de que um desses dois países poderia lhe oferecer a oportunidade de continuar sua formação acadêmica.

Tendo esse escrito em vista, interpretamos que, tanto por questões financeiras, quanto de ordem científica, a mestranda prioriza o Brasil em detrimento do Peru, bem como o Canadá em detrimento desses ambos países latino-americanos, o que, como adiantamos, sugere uma preocupação relacionada à questões de ordem socioeconômica. Dito isso, acrescentamos:

Excerto 40

[...] Sim, com fim de estudos, e, eu acho que de toda a [Sulamérica](#), e, um [punto](#) forte pra as pesquisas que são de ciências biológicas, e, que é a minha área de estudos, é, justamente, é, Brasil [...] mais neste caso por a diversidade dos centros de pesquisa, institutos, e, professores, profissionais que estão trabalhando em outros países a partir do Brasil, e, tem um [gran](#) número de pesquisadores aqui, então por isso eu [elegi](#) esta, esta, este país e esta universidade também [...]

(Pepe. Entrevista 1. 30/09/2019)

Apoiados no subsídio anterior (excerto 40), gerado no decorrer da Entrevista 1, quando Pepe é questionado sobre o porquê de se mudar para o Brasil, constatamos semelhanças entre as motivações dele às abordadas pela colega supramencionada. Assim, como vemos, no excerto em discussão, primeiramente, o mestrando afirma a finalidade de estudar e, em seguida, apresenta a importância das investigações brasileiras, bem como dos espaços e profissionais pertencentes à área a qual integra, caracterizando esse campo científico enquanto uma referência à América do Sul. Por fim, justifica, não somente a opção pelo país apontado, mas também pela Universidade Federal de Minas Gerais por meio das considerações apresentadas.

Se, conforme essa última passagem, podemos averiguar que, tal qual Frida, Pepe também percebe o Brasil como um espaço no qual pode acessar a uma formação científica de referência, em outro momento, identificamos uma nova equivalência entre seus discursos:

Nota de campo 16. 30/09/2019

Pepe menciona o fato de ser bolsista da CNPQ como uma oportunidade e reclama que por diferentes cursos específicos, como os de preparação para o Celpe-Bras e TOEFL, no Peru, são cobrados valores extremamente altos.

A nota de campo acima (16), registrada após a finalização da primeira entrevista de Pepe, retrata um comentário por meio do qual, além de caracterizar a bolsa de estudos do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, com a qual foi contemplado, na condição de uma oportunidade, o peruano reclama do fato de, em seu país de origem, serem

cobrados altos valores por cursos específicos, como os de preparação para o Celpe-Bras ou mesmo ao TOEFL<sup>66</sup>.

A partir da observação em referência, por conseguinte, também notamos o alinhamento dessas outras preocupações do mestrando às apresentadas por Frida. Desse modo, argumentamos que, tanto pela alusão à bolsa da CNPQ, quanto da menção aos altos valores cobrados por determinadas formações no Peru, o pós-graduando demonstra ver como relevante a existência de custeios através dos quais possa se desenvolver acadêmico-profissionalmente. Aqui, cabe observarmos que, além das próprias gratuidades de sua pós-graduação, bem como do curso preparatório apresentado nesse estudo, ocorreram diversas vezes na UFMG, através do Idiomas Sem Fronteiras, cursos preparatórios para o Teste de Inglês como Língua Estrangeira<sup>67</sup>, por isso, provavelmente, Pepe também se refira, particularmente, ao teste de proficiência nesse idioma não vernáculo.

De outra parte, ainda que sua condição difira um pouco em relação à dos colegas, Che também demonstra algum interesse socioeconômico relacionado ao Brasil:

Excerto 41

[...] É, eu já tive muitos amigos que fizeram o Celpe-Bras, porque quase sempre é a língua que mais escolhem fazer meus companheiros [...]

**Che.** Entrevista 1. 30/09/2019)

O recorte anterior (excerto 41) evidencia uma das explicações às quais o colombiano recorre, ao final de sua primeira entrevista, para explicar o interesse pelo Celpe-Bras. Dessa forma, o estudante justifica que a decisão por participar do exame referido se dá em decorrência de essa ser a escolha da maioria de seus colegas da graduação em Relações Internacionais. A vista disso, sugerimos que, talvez exista algum interesse da parte dos estudantes desse curso, e, analogamente, do próprio Che, relativamente à proficiência em português e a respectiva certificação nesse idioma na condição de ferramentas às possíveis posições empregatícias relacionadas ao país aludido.

De forma semelhante, a perspectiva sobre um possível interesse profissional do graduando com relação ao Brasil aparece em outra situação:

---

<sup>66</sup> Teste de Inglês como uma Língua Estrangeira.

<sup>67</sup> Informações acessadas por meio do sítio oficial da Diretoria de Relações Internacionais da Universidade Federal de Minas Gerais <<https://www.ufmg.br/dri/>> acesso em 15/04/2019.

Nota de campo 17. 08/10/2019

Che relata que por falar inglês em nível avançado e estar tendo muita prática com o português, pode vir a ter um mercado de trabalho mais amplo, não somente no Colômbia, mas também no Brasil

O escrito acima (nota de campo 17) descreve uma fala de Che realizada durante a terceira aula do Preparatório. Nessa ocasião, ao início de um dos exercícios relacionados à Situação Oral do Celpe-Bras, enquanto estava sendo entrevistado pela mediadora, o colombiano assegura que por ter uma proficiência avançada no inglês, bem como estar, significativamente, praticando o português, acreditava ter grandes chances empregatícias não somente na Colômbia, mas também no Brasil.

Logo, fundamentados nesses dois subsídios (excerto 41/nota de campo 17) averiguamos que, da parte de Che, existia interesse, não apenas em comprovar a proficiência em língua portuguesa de modo alcançar uma posição no mercado de trabalho colombiano, como, inclusive, no brasileiro, o que, tal como nas situações de Frida e Pepe, pode revelar uma atratividade desse contexto socioeconômico também para o graduando

Assim sendo, diante dessas últimas considerações acerca das ideias de Frida, Pepe e Che relativamente à realidade brasileira, pudemos verificar, de forma mais situada, uma possível conexão entre o papel de destaque assumido pelo Brasil nos âmbitos econômicos, científicos e educacionais em meio à América Latina (PATARRA E BAENINGER, 2006; ROCHA, SOUSA E COSTA 2018) e as vidas de cada um desses sujeitos. De tal modo, se no caso de Frida e Pepe, é expressa a compreensão desse país enquanto um contexto de melhores oportunidades acadêmicas e científicas em relação ao Peru, na situação de Che, é evidenciada a possibilidade de alcançar uma oportunidade de trabalho, não somente na própria pátria em alusão, mas também, em seu país de origem, contudo, devido à influência brasileira exercida em outros espaços latino-americanos, tais como a Colômbia.

Assumindo esse olhar hipotético através do qual a realidade brasileira, sob o viés profissional e educacional, parece ser vista como um cenário oportuno aos sujeitos abordados nesse estudo, primeiramente, recordamos que, como vimos ao início de nossa fundamentação teórica, a realidade e a verdade são algo relativo (NIETZSCHE, 1987; RUSSEL, 2002) e, portanto, dependerão, impreterivelmente, das interpretações de alguém sobre aquilo que se julga. Depois, relembramos que, por sua vez, essas interpretações se relacionam não somente às nossas vivências e conhecimentos, contudo também aos nossos traços particulares, isso é,

às nossas identidades. Nesse sentido, passando ao segundo plano da nossa associação, relembremos as palavras de Stuart Hall (2006), para quem a identidade é caracterizada por sua metamorfose e pela constante busca por nos tornar quem desejamos, mas reconhecemos ainda não ser. Tendo isso em vista, como temos sustentado, a demanda pelo que ansiamos nos tornar, parece, em muito, se relacionar às nossas idiossincrasias, tal como às possibilidades oferecidas pelos contextos socioeconômicos nos quais estamos inseridos.

Analogamente, quando refletimos sobre a identidade de Pepe, podemos imaginar a existência de traços específicos de interesse por Biologia, ciência etc, bem como uma possível ausência de ferramentas acessíveis ao aperfeiçoando contínuo sobre esses assuntos em seu contexto de origem, daí a decisão de vir para o Brasil. Semelhantemente, quando nos voltamos à situação de Frida, supomos o interesse pela Geociência e uma consecutiva formação científica enquanto algumas das características específicas de sua identidade, entretanto, talvez, de problemáticas semelhantes às enfrentadas pelo peruano<sup>68</sup> decorra o interesse em vir para esse novo país. Por último, no caso de Che, a perspectiva da procura pelo “tornar-se” se delinea ainda mais expressivamente, pois, dentre outras motivações, um de seus principais argumentos para estar no Brasil é, justamente, alcançar uma certificação no Celpe-Bras com vistas a concluir a graduação em Relações Internacionais, isso é, se transformar em uma pessoa com formação superior e, conseqüentemente, capacitada a assumir diferentes posições empregatícias que podem, inclusive, tanger às relações brasileiras no âmbito da América Latina.

Por conseguinte, fundamentados nessas observações, acreditamos que as identidades de Frida, Pepe e Che corroboram à legitimação do contexto brasileiro no que tange ao ponto de vista socioeconômico e, mais ainda, à própria regulação da ideia do Brasil como um país imperialista (OLIVEIRA, 2018) no que concerne à *Latinoamérica*. Nesse raciocínio, ao passo que cada um desses sujeitos apresenta uma motivação instrumental (GARDNER, 1985) para estar aqui, quer dizer, parte de interesses científicos, educacionais e profissionais e não necessariamente particulares, vinculados, por exemplo, à línguas, culturas etc brasileiras,

---

<sup>68</sup> Mesmo que Pepe e Frida tenham partido de um mesmo país, seria imprudente caracterizar seus contextos originais como equivalentes, visto que existem várias outras nuances a serem consideradas. Nesse sentido, reafirmamos, uma vez mais, que nossa análise se fundamenta nos registros específicos alcançados no decorrer desse estudo e não generaliza, portanto, nossas sugestões a todos os peruanos e ou colombianos, quer estudem e/ou trabalhem no Brasil, ou não.



as necessidades de aprender a língua portuguesa, bem como de se preparar para o Celpe-Bras acabam funcionando como imposições em função das quais esses indivíduos se movem.

Neste momento, portanto, direcionando-nos à terceira parte de nossa associação, voltamos à ideia das movimentações. Nessa lógica, rememoramos, inicialmente, as teorias segundo as quais o Português como Língua Estrangeira/Adicional, enquanto campo de estudos, surge, em grande parte, devido à demanda pelo ensino-aprendizagem da língua portuguesa ocasionada pela instauração do Mercosul e a consecutiva expansão das negociações brasileiras com outros países da América Latina (COSTA VAL, 2002), ou seja, em função da procura de muitos latino-americanos pelo aprendizado desse idioma devido a questões de caráter socioeconômico. Depois, relembramos a própria origem do Celpe-Bras como derivada da necessidade de avaliar intercambistas que chegavam ao Brasil para estudar, sobretudo, com relação as suas respectivas capacidades de interagir através do português em contextos cotidianos e universitários (SHLATTER, 2014). Por último, mais recentemente, retomamos o trabalho de Schoffen e Martins (2016), para quem os interesses em intercâmbio, residência e trabalho no Brasil são apontados, justamente, como condições primordiais ao aumento da demanda pela aprendizagem de PLA.

Desse modo, a partir dessas recordações, outra vez, compreendemos as situações de Frida, Pepe e Che como exemplos situados dos contextos sócio históricos ora referenciados (PATARRA E BAENINGER, 2006; GRISALES, 2013; OLIVEIRA, 2015; OLIVEIRA, 2017; ROCHA, SOUSA E COSTA 2018; OLIVEIRA, 2018), haja vista suas aprendizagens de português e preparações para o Celpe-Bras parecerem estar amplamente relacionadas com os cenários ora descritos. Em outras palavras, consideramos que, uma vez interessados avançar profissional e academicamente, através de recursos relacionados ao Brasil, esses sujeitos são, conseqüentemente, impelidos a aprender português e se preparar para o Celpe-Bras. Aqui, cabe lembrarmos a fala na qual Pepe refere as bolsas que exigem a comprovação de proficiência em língua portuguesa (excerto 39), assim, se tivermos em vista a intenção de Frida em prosseguir estudando no Brasil, em nível de doutorado, é possível acreditarmos em sua convicção sobre, antes de iniciar esses estudos, imperiosamente, ter que perpassar não somente o aprendizado, mas também a comprovação no português do Brasil. Para mais, em reforço a mesma ótica, mencionamos as referências de Frida ao Canadá, de Pepe ao TOEFL e de Che ao inglês, pois, harmonicamente, seus interesses não parecem se direcionar a esse país, teste e idioma, todavia, às oportunidades a serem acessadas através deles.

Diante de todas essas deliberações através das quais nos voltamos às Realidades, Identidades e Movimentações, possivelmente, envolvidas às representações sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras evidenciadas nessa investigação, pudemos notar que, se os contextos originários dos sujeitos abordados, talvez, não lhes ofereceram determinadas opções de desenvolvimento em direção a quem eles gostariam de se tornar, a vinda para o Brasil, pode, de certa forma, ter-lhes parecido uma maneira de alcançar essa transformação. Apesar disso, ao mesmo tempo que essas ferramentas são oferecidas, também são impostas condições: - aprender o português e apresentar uma determinada certificação no Celpe-Bras. Por conseguinte, demonstra-se coerente que, tanto a aprendizagem desse idioma, quanto a preparação para o exame de proficiência apontado sejam vistas como dinâmicas extremamente desafiadoras. Nesse sentido, para além das próprias questões linguísticas anteriormente abordadas, acreditamos que existem muitas outras razões relacionadas à essas maneiras de compreender.

Em outras palavras, afora as dificuldades naturalmente relacionadas a quaisquer processos de aprendizagem de um idioma e de preparação a uma avaliação de proficiência, precisamos considerar as próprias questões de ordem socioeconômica “em jogo”, quer dizer, devido as quais, ser proficiente em português, bem como ter uma certificação a esse respeito se apresentam como condições *sine qua non*, o que, com efeito, pode levar à percepção desses processos enquanto ainda mais desafiadores. Nessa lógica, propomos que, talvez, para Frida, Pepe e Che, estando seus futuros, supostamente, dependentes dos resultados desses processos de aprendizagem e preparação, por conseguinte, essas dinâmicas são compreendidas de forma ainda mais intensificada, daí, por exemplo, se originando as referências à necessidade de confiança, bem como aos sentimentos negativos provocados por um hipotético despreparo ao Celpe-Bras (excertos 19, 20, 23 e 24).

Finalmente, após sugerirmos uma possível relação entre as representações evidenciadas durante a primeira parte de nossas análises (seção 4.1.2.) e as nuances contextuais, identitárias e de movimentações, estando, portanto, conscientes acerca dos estímulos internos e externos que podem contribuir às representações de Frida, Pepe e Che sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras, voltamos ao tema das Atitudes, ou melhor, *Estratégias de Aprendizagem* (RUBIN, 1975; ELLIS E SINCLAIR, 1989; O'MALLEY E CHAMOT, 1989; OXFORD, 1990; 2003; 2017), logo, às atividades nas quais esses três indivíduos se engajam de modo a serem bem sucedidos em seus objetivos, que como vimos,

parecem não residir apenas nas aprendizagem e preparo nomeados, contudo também em uma série de outros interesses que perpassam esses processos.

Em contraste à discussão supra apresentada, devemos recordar que o surgimento das pesquisas sobre as EA (s) se vincula a um período de reavaliação das estruturas educacionais, no sentido de democratização do ensino, bem como do afastamento de uma proposta vertical de educação, na qual o professor detém o papel principal (FERREIRA, 2012. Nessa direção, quando Rubin (1975) inicia seus trabalhos, são admitidas não somente a capacidade inata de qualquer estudante em aprender uma determinada língua adicional, como também o destaque de alguns com relação aos outros, justamente, devido às suas maneiras de vivenciar esse processo de aprendizagem. Assim, conseqüentemente, delineando-se a necessidade de compartilhar esses “modos de aprender”, de forma a contribuir para que todos fossem bem-sucedidos na construção da proficiência em um determinado idioma-alvo.

Sob essa ótica, antes de mais nada, retornemos aos resultados alcançados por Frida, Che e Pepe no âmbito do simulado realizado durante o Curso Preparatório descrito nessa investigação, bem como da participação oficial no Celpe-Bras:

Quadro 4.1 – Resultados Simulação e Aplicação Oficial do Celpe-Bras:

Estudante	RESULTADO FINAL SIMULADO	RESULTADO FINAL CELPE-BRAS
Frida	Intermediário Superior	Avançado
Pepe	Intermediário	-
Che	Intermediário superior	Avançado

Fonte: Próprios autores.

Apoiados nesses indicativos, ainda que não consideremos a aprendizagem efetiva da língua portuguesa e os níveis apontados pelos simulado e avaliação em questão como sinônimas<sup>69</sup>, acreditamos que através dessas ambas aferições (simulatória e oficial), os sujeitos abordados demonstraram estar aptos a interagir sócio comunicativamente em língua portuguesa, ou seja, serem aprendizes bem-sucedidos desse idioma-alvo. A esse respeito, cabe recordar nosso alinhamento à Cavalcanti (2013), em sua defesa da comunicação com algo que envolve muito mais recursos para além das palavras, bem como Villela e Tosatti (2017), no entendimento da configuração do Celpe-Bras, como um exame que

<sup>69</sup> Mesmo uma pessoa proficiente em português do Brasil pode, por diferentes razões, não alcançar uma certificação no Celpe-Bras.

propõe atividades passíveis de serem encontradas na vida cotidiana de seus examinandos, o que, conseqüentemente, nos permite relacionar os níveis ora apresentados à ideia de sucesso de Frida, Che e Pepe em aprenderem o português do Brasil.

Com isso, ao passo que percebemos esses estudantes na condição de pessoas exitosas em suas trajetórias em direção à aprendizagem em referência, assinalamos que diferentes características de suas respectivas aprendizagens podem ser associadas àquelas propostas em meio ao próprio trabalho de Rubim (1975), ou mesmo aos postulados de Ellis e Sinclair (1989), que, como vimos, se dedicaram a uma abordagem mais voltada ao viés psicológico. A exemplo desse primeiro, mencionamos a *abertura significativa à comunicação*, observável, sobretudo, por meio dos comportamentos de Che e Frida, ao criarem diferentes oportunidades à comunicação em língua portuguesa, em especial, com nativos dessa língua. Já no segundo caso, citamos a *inquiétude*, nomeadamente, um dos traços psicológicos mais nítidos relativamente ao comportamento desses três sujeitos em face do aprendizado em discussão, haja vista suas procuras por diferentes meios de aprenderem o português e também de se prepararem para o Celpe-Bras.

Apesar disso, como adiantamos durante o embasamento teórico desse trabalho, em um terceiro momento dos estudos da área em alusão, Oxford (1990) apresenta uma perspectiva aprofundada sobre as *Estratégias de Aprendizagem* e, devido as especificidades desse quadro teórico, a proposta oxfordiana nos pareceu a mais adequada para verificarmos a quais EA(s) as representações de Frida, Pepe e Che acerca dos aprendizado do português e preparo para o Celpe-Bras parecem se relacionar. Assim, esclarecemos que, mesmo esse direcionamento não focalizando a preparação para um exame de proficiência, uma vez que as atividades preparatórias se envolvem à utilização da língua em situações sócio comunicativas, também consideraremos os “modos de aprender” direcionados ao preparo para o exame de proficiência referido como estratégias dirigidas à própria aprendizagem da língua portuguesa. Nesse raciocínio, argumentamos que as sensações de confiança, familiaridade e condicionamento relativamente ao Celpe-Bras, não deixam de se relacionar ao próprio português em si, haja vista que o preparo a essa avaliação diz respeito à elaborar gêneros textuais e orais em língua portuguesa.

A vista disso, considerando enquanto EA(s), tanto as maneiras de aprender relacionadas à aprendizagem de português, quanto à preparação para o Celpe-Bras identificáveis através dos registros gerados durante essa investigação, sobretudo por meio dos

diferentes eixos temáticos constituintes das que representações supra evidenciadas, recordamos que Oxford (1990) estabelece dois grupos nesse sentido, as Estratégias de Aprendizagem diretas e as indiretas. Dessa maneira, enquanto as primeiras estão relacionadas à cognição, memória e compensação, as segundas dizem respeito às metacognitivas (avaliação e orientação dos processos), sociais e afetivas. Após essas colocações, observemos o quadro abaixo:

Quadro 4.2 – Quadro das Estratégias de Aprendizagem em relação às Representações:

REPRESENTAÇÃO	ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM	GRUPO	SUBGRUPO	ATITUDE
<b>Aprender português demanda esforço</b>	Dedicação de Tempo	Indiretas	Metacognitiva	Auto monitoramento/ auto avaliação
	Aprender mais léxico			
<b>A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos</b>	Imersão em português*	Indireta	Social	Cooperar com os outros
	Contato com falantes nativos*			
	Aprendizagem com professores nativos*			
<b>É importante se preparar para o Celpe-Bras</b>	Construir confiança	Indireta	Afetiva	Relaxar
	Construir familiaridade			
	Construir condicionamento			
<b>Para se preparar para o Celpe-Bras, é importante contar com auxiliares</b>	Colaborador às simulações*	Indireta	Social	Cooperar com os outros
	Dicas			
	Contato com nativos			

\* Admitimos que as EA(s) com asterisco poderiam ser identificadas como diretas, cognitivas e conversação, mas nossa opção pelas indiretas, sociais e de cooperação se deve ao reconhecimento dos objetivos centrais de Frida, Pepe e Che ao se voltarem a cada uma dessas atitudes.

Fonte: Próprios autores.

Depois de analisarmos o quadro anterior (figura 4.6), no qual apresentamos as principais Estratégias de Aprendizagem identificadas em relação às quatro representações estudadas nessa pesquisa, notamos que dentre as principais EA (s) observáveis, se sobressaem

as indiretas, sociais, de busca por cooperação e as afetivas, de procura por relaxamento<sup>70</sup>. A exemplo das respectivas atitudes as quais essas maneiras de aprender correspondem, mencionamos a aprendizagem de Frida, Pepe e Che através do contato com falantes cujo português seja a língua materna, bem como suas próprias inserções em um curso preparatório para o Celpe-Bras, também com vistas também ao aumento de suas confianças, familiaridades e condicionamentos no que concerne ao uso sócio comunicativo desse idioma-alvo.

Partindo dessa verificação sobre a prioridade dada por Frida, Che e Pepe às Estratégias de Aprendizagem direcionadas à demanda por colaboração e segurança, acreditamos que a relação presentemente proposta entre seus contextos, identidades, representações e atitudes se demonstra ainda mais coerente. Nesse sentido, argumentamos que se as aprendizagens e preparação em debate se colocam como significativas à vida dessas pessoas devido às questões socioeconômicas as quais se interligam e, possivelmente, também por isso, são consideradas exigentes, por sua vez, a comunicação direta com nativos em português, bem como a construção de uma maior segurança nas interações através desse idioma, se colocam como as maneiras mais eficientes ao alcance dessas metas. Nessa lógica, propomos que a possibilidade de constante contextualização e orientação a respeito dessas dinâmicas sob as óticas de Frida, Pepe e Che se configura como o melhor recurso diante de suas maiores prioridades, isso é, crescimento profissional e acadêmico e, portanto, é extremamente compreensível que eles deixem seus lugares de origem em direção não somente ao Brasil, mas também ao português e ao Celpe-Bras.

Em resumo, nesse segundo bloco de análise dos registros gerados durante esse percurso investigativo, nos dedicamos à proposição de que as representações evidenciadas durante esse estudo, além das próprias relações aos desafios propiciados pelas aprendizagens de um idioma adicional, também se envolvem às identidades, aos contextos sócio econômicos e às mudanças de Frida, Che e Pepe para o Brasil, bem como as Estratégias de Aprendizagem adotadas por eles não somente em meio a necessidade de se tornarem proficientes no português, mas também de comprovarem essa proficiência. Visto isso, de modo a ilustrar as presentes discussões, acrescentamos o esquema abaixo:

---

<sup>70</sup> Diminuição da ansiedade.

Figura 4.6 – Esquema Representações e Variáveis



Fonte: Próprios autores.





## CAPÍTULO 5

### 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste quinto e último capítulo, teceremos algumas considerações finais acerca da presente investigação. Para tanto, primeiramente, retornaremos às perguntas a partir das quais esse trabalho foi desenvolvido, com vistas a respondê-las. Depois, voltaremos à hipótese investigativa inicialmente formulada, de modo a verificá-la. Finalmente, apresentaremos algumas implicações desse estudo à área de ensino-aprendizagem, sobretudo de português para hispanófonos e sugeriremos algumas ideias para trabalhos futuros.

#### 5.1. Retornando e respondendo às perguntas iniciais:

Partindo do objetivo central de *evidenciar as representações de hispano-falantes, latino-americanos, universitários, em contexto de imersão em português, cursando a graduação ou a pós-graduação em distintas áreas do conhecimento, acerca da aprendizagem de Língua Portuguesa e da preparação para o Celpe-Bras*, elaboramos duas perguntas de pesquisa que nortearam o presente trabalho: **1).** *Quais são as representações acerca da aprendizagem da Língua Portuguesa falada no Brasil e da preparação para o Celpe-Bras explicitadas pelos sujeitos envolvidos nessa investigação?* e **2).** *À quais nuances as representações sobre a aprendizagem de português brasileiro e a preparação para o Celpe-Bras evidenciadas pelos sujeitos abordados nessa pesquisa estão entrelaçadas?*

**1).** Assim, para respondermos a primeira questão retomada, regressamos ao quadro das representações evidenciadas durante a seção de análises de registros desse estudo:

Quadro 5.1 – Categorias e Subcategorias de análise dos registros

Categoria	Categoria
Representações sobre a Aprendizagem de Português	Representações sobre a Preparação para o Celpe-Bras
Subcategorias	Subcategorias
Aprender português demanda esforço	É importante se preparar para o Celpe-Bras
A aprendizagem de português é potencializada pelo contato com nativos nesse idioma-alvo	Para se preparar para o Celpe-Bras, é importante contar com auxiliares

Fonte: Próprios autores.

A partir dessa referência (Quadro 5.1), averiguamos que Frida, Pepe e Che demonstram as representações de que a aprendizagem da língua portuguesa do Brasil - *demanda esforço - e - é potencializada pelo contato com nativos nesse idioma-alvo*-. Nessa direção, como vimos, a primeira representação identificada se apoia em fatores como: a demanda significativa de tempo/dedicação, o esforço contínuo para aprender mais e, inclusive, a caracterização das dificuldades relacionadas à aprendizagem da língua portuguesa enquanto semelhantes às apresentadas por quaisquer outros idiomas, ainda que não tão próximos ao espanhol, tal qual o português. Por sua vez, a segunda representação a respeito da aprendizagem mencionada se fundamenta em questões como a valorização do contexto de imersão, o contato com falantes cujo português seja a língua materna e a aprendizagem da língua portuguesa com o auxílio de professores nativos nesse idioma.

Já relativamente à preparação para o Celpe-Bras, verificamos que esses três sujeitos hispanofalantes e latino-americanos exteriorizam representações através das quais compreendem o preparo para o exame em referência como - *importante* – e como uma dinâmica em meio a qual - *é importante contar com auxiliares* - . Sendo assim, a primeira representação averiguada a esse respeito se fundamentou sobre questões como: a necessidade de construir familiaridade, confiança e condicionamento ao exame apontado. De outra parte, a segunda representação sobre o preparo à avaliação oficial de proficiência em português do Brasil se pautou sobre o destaque dado ao papel de um colaborador na realização dos simulados para o Celpe-Bras, às dicas e ao contato com pessoas cujo português seja a língua materna.

Baseados nessas representações e em seus respectivos argumentos, além de responder de forma detalhada a pergunta inicial desse trabalho, aferimos a existência de uma possível relação entre essas representações, a qual caracterizamos do seguinte modo: 1 - a língua portuguesa é compreendida enquanto um idioma cuja aprendizagem é desafiadora e, por consequência, o contato com falantes nativos desse idioma-alvo é percebido como um dos principais meios de aprendê-lo. 2 - Por seu turno, a compreensão do português como um idioma cujo aprendizado é exigente implica na imprescindibilidade do preparo ao Celpe-Bras e, portanto, de modo semelhante à situação de aprendizagem referenciada, o contato com falantes cuja língua portuguesa seja o idioma materno é entendido como uma das estratégias mais eficientes à preparação para essa avaliação.

Tendo essas respostas em conta, para além de alegarmos que as maneiras através das quais Frida, Pepe e Che veem a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras

indicam uma caracterização desses processos como dinâmicas extremamente desafiadoras, reafirmamos a nossa análise de registros como referente a um espaço específico de tempo e relembramos que, sendo os sujeitos metamórficos (HALL, 2006), essas ideias, presumivelmente, também têm sido constantemente transformadas. Ainda assim, permitimo-nos destacar a nítida diferença entre os registros supra discutidos e aqueles apresentados por meio de pesquisas anteriores (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017), de acordo com as quais para hispanofalantes a aprendizagem de português se configuraria enquanto um processo pouco desafiador devido à proximidade entre as línguas espanhola e portuguesa.

2). Subsequentemente, em resposta à segunda indagação sobre a qual esse trabalho foi construído, referimo-nos à última seção da análise de registros, na qual retomamos as temáticas das Realidades, Identidades, Movimentações e Atitudes de Frida, Pepe e Che de forma a demonstrar esses aspectos na condição das principais nuances entrelaçadas às representações evidenciadas por esses sujeitos acerca da aprendizagem de português e da preparação para o Celpe-Bras. Em outras palavras, partindo desses temas, propusemos algumas das principais questões as quais os modos de ver as dinâmicas em discussão podem estar relacionados, quer como condições prévias, quer como consequências empíricas.

Nesse raciocínio, de modo inicial, propomos que a interação entre os contextos sócio econômicos desses sujeitos e as suas respectivas identidades, quer dizer, seus interesses particulares, possam ter sido algumas das principais razões para fazer com que eles se direcionassem ao Brasil. A esse respeito sugerimos que, uma vez que em um determinado momento de sua história, o país aludido detém alguma notoriedade no que tange a América Latina, quer por questões econômicas, educacionais e/ou científicas (COSTA VAL, 2002; SHLATTER, 2014; SCHOFFEN E MARTINS, 2016), em busca de atingirem seus interesses acadêmico-profissionais esses indivíduos parecem compreender seus deslocamentos em direção à essa pátria enquanto uma oportunidade de realização nesses âmbitos.

Mais especificamente, no caso de Frida, tratamos da ânsia por uma formação acadêmica continuada, ao passo que a acadêmica reporta o interesse em também cursar o doutorado no Brasil. No caso de Pepe, discutimos a percepção desse mesmo país como uma referência latino-americana em meio aos estudos desenvolvidos na área específica em que o pós-graduando se insere. Relativamente a Che, abordamos o interesse em trabalhar nessa nação, ou mesmo, em ambientes profissionais relacionados a ela. Nesse contexto, portanto,

argumentamos em favor da existência de uma relação entre as motivações (GARDNER, 1985) socioeconômicas desses sujeitos e uma espécie de imposição da aprendizagem de português, bem como do alcance de uma certificação no Celpe-Bras, fatores que, aparentemente, sintetizam as nuances as quais as representações desses estudantes sobre as dinâmicas de aprendizagem e preparação aludidas se interligam.

Após destacarmos as Realidades, Identidades e Movimentações das pessoas abordadas nessa investigação como algumas das principais variantes às quais suas representações sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras parecem se relacionar, também delineamos uma correlação entre essas maneiras de compreender e as Atitudes, isso é, as Estratégias de Aprendizagem (OXFORD, 1990) adotadas por essas pessoas de modo a alcançar seus objetivos de serem proficientes em português, bem em obterem uma certificação nesse sentido. Particularmente, aferimos que, se por um lado as representações em discussão apontam no sentido de que esses processos de aprendizado e preparo são trabalhosos e em meio aos quais é importante contar com o apoio de outrem, quando tomamos o quadro de referência das Estratégias de Aprendizagem (OXFORD, 1990) adotadas por esses aprendentes, identificamos, justamente, uma maior relevância das EA(s) que implicam em no controle emocional e na colaboração.

Por fim, nesse último ponto de nossa análise de registros, além e respondermos a segunda questão sobre a qual esse estudo se pauta, sugerimos uma legitimação do Brasil enquanto um país imperialista no cerne da América Latina por meio das trajetórias de Frida, Pepe e Che. Nesse ponto de vista, fundamentamo-nos na compreensão de que, ademais das próprias dificuldades enfrentadas em meio a aprendizagem de um idioma adicional, essas três pessoas ainda enfrentam, de diferentes maneiras, situações nas quais a aprendizagem da língua portuguesa e a preparação para o exame oficial de proficiência em português do Brasil se configuram como imposições. De outro modo, sustentamos que, se os interesses dessas pessoas se destinam a vieses acadêmico-profissionais relacionados ao Brasil, por conseguinte, os processos de aprendizagem e preparo em debate se colocam como condições prévias ao alcance desses objetivos e, portanto, podem corroborar à intensificação das representações sobre as dificuldades apresentadas por eles.

## 5.2. Retornando e verificando à hipótese inicial:

Para além desses dois questionamentos iniciais, também explanamos a hipótese de que as representações dos sujeitos abordados acerca da aprendizagem de português e do preparo para o Celpe-Bras se relacionariam às suas próprias motivações acadêmicas e profissionais relativamente à proficiência em português, bem como do alcance de uma certificação no exame referido. Ademais, sinalizamos ainda, a possibilidade de as representações a serem evidenciadas influenciarem sobre as próprias Estratégias de Aprendizagem (OXFORD, 1990) que foram adotadas pelos estudantes envolvidos nessa pesquisa em meio aos seus processos de aprendizado da língua portuguesa e da preparação para o Celpe-Bras.

Acerca disso, afirmamos, respaldados pela própria resposta à pergunta dois, supra explanada, que a suposição em referência pôde ser confirmada pela última subseção da análise de registros da presente pesquisa. Com efeito, se acreditávamos em relacionamento muito estreito entre as maneiras por meio das quais Frida, Pepe e Che compreendiam a aprendizagem da língua portuguesa, bem como a preparação para o exame abordado e suas motivações acadêmico-profissionais, quando nos debruçamos sobre as questões sócio econômicas, identitárias e de movimentações, essa relação se demonstrou não somente evidente, mas também muito ampla e complexa.

Semelhantemente, quando nos aproximamos das Atitudes, diga-se Estratégias de Aprendizagem (OXFORD, 2017) adotadas por esses estudantes em direção ao aprendizado do português e ao preparo para o Celpe-Bras, percebemos uma relação linear entre as maneiras através das quais os estudantes aludidos veem essas dinâmicas e as EA (s) adotadas por eles de modo não somente a aprenderem o português do Brasil e se prepararem para o respectivo exame oficial de proficiência nesse idioma, mas, inclusive, a alcançarem seus outros objetivos, quer de continuar a formação acadêmica em um ambiente ao qual parecem idealizar do ponto de vista científico, como nas situações de Frida e Pepe, quer pela necessidade de comprovação dessa habilidade linguística com vistas a poder acessar o mercado de trabalho de Relações Internacionais, tal qual no caso de Che.

### 5.3. Implicações dessa investigação:

A primeira implicação do presente trabalho a qual devemos nos referir parte das principais conclusões as quais chegamos em nossas análises de registros, no que tange a identificação de que as representações de Frida, Pepe e Che sobre os processos de aprendizagem do português e preparação para o Celpe-Bras parecem evidenciar esses processos como dinâmicas significativamente desafiadoras. A esse respeito, como vimos, nossos registros contrariam aqueles explanados por pesquisas segundo as quais para hispanofalantes, a aprendizagem do português, em geral, seria vista como um processo pouco desafiador (e analogamente a preparação para o exame mencionado) em função das semelhanças entre a língua portuguesa e espanhola (ALMEIDA-FILHO, 1995; RABASA, 2010; GRANNIER E CARVALHO, 2015; ROBLES E ROCHA, 2017).

Nessa direção, é imprescindível destacarmos a extrema importância de, em nossas práticas diárias de ensino-pesquisa, criarmos espaços e mecanismos para que os próprios estudantes retratem suas compreensões em relação aos processos de ensino-aprendizagem em desenvolvimento. Tendo isso em vista, apesar de reconhecermos a limitação de nosso construto, uma vez que as vozes de Frida, Pepe e Che não são diretamente ouvidas, perpassando o filtro das consciências dos investigadores aqui envolvidos, ainda assim, chamamos atenção aos prejuízos que podem ser causados quando os docentes assumem uma ideia generalizada acerca de seus discentes. Nesse sentido, argumentamos que, para além de contribuir à regulação de determinados preconceitos, esse tipo de atitude pode ser nociva ao próprio desenvolvimento de um ambiente favorável à construção de saberes, haja vista que as representações desses estudantes não deixam de integrar suas realidades e, portanto, conhecê-las nos auxilia a organizar um ambiente mais oportuno para a construção de conhecimentos (FREIRE, 1996).

Outrossim, a segunda implicação sobre a qual não poderíamos nos furtar é a da necessidade em estarmos sempre atentos às nuances as quais os ensinamentos-aprendizagens pelos quais somos corresponsáveis se envolvem, de modo a não tornar esses processos ainda mais difíceis para os aprendentes em questão. Aqui, tomando os casos de Frida, Pepe e Che, percebemos um deslocamento que, por diferentes razões, se demonstra imperioso e que pelos referenciais abordados podem ser compreendidos como situações muito semelhantes às de vários outros hispanofalantes latino-americanos. Assim sendo, cabe ressaltarmos que se em função das exigências metodológicas acabamos por caracterizar, sobretudo, os interesses

acadêmicos e profissionais das pessoas abordadas, de outra parte reconhecemos que possam existir outros lados de suas identidades os quais, quiçá, não teriam interesse em vir para o Brasil e, tão pouco, em aprender o português e se lançarem a preparação para o Celpe-Bras.

Apesar disso, de maneira comprovadamente exitosa, esses três sujeitos enfrentaram os desafios impostos pela inserção em novos ambientes, em uma nova língua, bem como por suas respectivas necessidades de validação a respeito de suas proficiências no português brasileiro, para, possivelmente, no futuro, terem condições de partir às escolhas que, de fato, traduzam seus interesses primeiros. Esperamos, por isso, que as coragem e esforços destacados em meio a esse estudo os levem a serem reconhecidos por muitos mais méritos do que serem hispanofalantes latino-americanos que veem a aprendizagem de português e a preparação para o exame oficial de proficiência em português do Brasil como dinâmicas desafiadores.

De outra maneira, intencionamos que os subsídios presentemente explanados contribuam, em alguma medida, à percepção da importância de práticas de ensino emancipadoras, que contribuam à justiça social para que assim, futuramente, todos nós, latino-americanos, não sejamos mais levados aos deslocamentos em função da ausência de oportunidades contextuais. Ao contrário, que tenhamos uma verdadeira autonomia para decidirmos o que, realmente, queremos aprender e onde, de fato, queremos estar.

#### **5.4. Sugestões para investigações futuras:**

Pautados sobre as inúmeras questões que, tal qual vimos, podem emergir em estudos voltados ao ensino-aprendizagem de forma geral e também no âmbito de línguas próximas, sugerimos a realização das seguintes investigações:

- 1) Investigações voltadas às representações de discentes sobre determinados idiomas, levando em consideração os diferentes contextos sociais, econômicos e políticos vigentes, bem como as identidades dos sujeitos envolvidos.
- 2) Pesquisas que relacionem as representações sobre variados idiomas às estratégias de aprendizagem adotadas pelos estudantes.
- 3) Estudos sobre a representação do ensino-aprendizagem de línguas próximas em contextos nos quais a Intercompreensão seja a principal abordagem didática.

- 4) Trabalhos em que o desempenho de examinandos hispanofalantes no Celpe-Bras seja avaliado de modo a reduzir generalizações e evidenciar, não somente as estratégias de aprendizagem, mas também de realização do exame mais exitosas.

Em síntese, averiguamos que o desenvolvimento de construtos científicos que estudem o ensino-aprendizagem de línguas em face das representações, dos contextos e dos indivíduos em suas multiplicidades e singularidades ainda parecem ser escassos, sobretudo quando tratamos de línguas próximas, tal qual a relação português-espanhol. Nesse último caso, as pesquisas, não raramente, têm se preocupado somente com os aspectos estruturais e excetuado as outras variáveis que entrecortam esses modos de ver de hispanófonos e lusófonos. Dessa forma, essa investigação contribui para alertar sobre a importância de prestarmos mais atenção nos estudantes e naquilo que eles percebem e vivenciam em meio aos processos de ensino-aprendizagem de um idioma-alvo, bem como de preparação para uma prova de proficiência, dado que essas tarefas, ainda quando desenvolvidas de modo individual, não são somente estruturais, mas também sociais, socializantes e emancipadoras.



## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, G. D. de. **A gênese da pesquisa**. 2011. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, Cotia, SP, 2011.
- ALMEIDA FILHO, J. **O Ensino do Português como Língua Não-Materna: concepções e contextos de ensino**. 2009. Disponível em: <http://docplayer.com.br/8435926-O-ensino-de-portugues-como-lingua-nao-materna-concepcoes-e-contextos-de-ensino-jose-carlos-p-almeida-filho-universidade-de-brasilia.html>. Acesso em: 05 mai. 2019.
- ALMEIDA FILHO, J. **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 1995.
- AGOSSA, M. **O exame Celpe-Bras como instrumento de divulgação da cultura brasileira: percepções de candidatos**. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) —Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, 2017.
- ALVAREZ, M. L. O. **(Des)construção da identidade latino-americana: herança do passado e desafios futuros**. [S.l. : s.n.t.].
- ANDRADE, A. I.; PINHO, A. S. (org.). Descobrir a intercompreensão: alguns itinerários de autoformação. **Cadernos do LALE: Laboratório Aberto para a Aprendizagem de Língua Estrangeira – Série Propostas**, n.5. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro, 2010. ISBN 978-972-99314-8-2.
- ARCANJO, S. C. **A relação entre motivação e emoções de uma professora de inglês em formação inicial e de seus alunos**. 2019. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2019.
- ARAÚJO, M. C. **Prospectos da democracia na América Latina em 2006**. CPDOC/FGV, Rio de Janeiro, 2006, p.1-13.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. 4. ed. Tradução P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BARCELOS, A. M. F. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de Letras**. 1995. 188 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado em Letras, Unicamp, Campinas, 1995.
- BARRETO, S. Antologia e crítica da metafísica: Kant e Heidegger. **Revista Estudos Filosóficos**, São João del-Rei, v. 8, p. 18-32, 2012.
- BASTOS, F. G. G.; LIMA, J. C. de; ARENA, D. B. Português para estrangeiros: a interferência de interlíngua na escrita de alunos hispano-americanos: um estudo de caso. **Comunicações**, Piracicaba, SP, v. 23, n. 3, p. 75-9, set-dez. 2016.

BASTOS, P; BIANCARELLI, A; DEOS, S. Controle de capitais e reformas liberais: uma comparação internacional. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 3, n. 15, p.545-576, dez. 2006.

BERNHEIM, C. T. América Latina: identidad y diversidad cultural – El aporte de las universidades al proceso integracionista. **Polis – Revista Latino-Americana**, v. 18, p. 1-19, 2018.

BEYHAUT, G. Dimensão cultural da integração na América Latina. **Estudos Avançados**, v. 8, n. 20, p. 183-98, 1994.

BIANCARELLI, A. M. A Era Lula e sua questão econômica principal: crescimento, mercado interno e distribuição de renda. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, São Paulo, v. 58, p. 263-88, jun. 2014.

BIZON, A. C. **Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização.** 2013. 415 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

BIZON, A. C.; DINIZ, L. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n. 43, p.155-191, 2019.

BIZON, A. C.; FONTÃO, E.; DINIZ, L. **Mano a Mano: português para falantes de espanhol – nível Básico.** Abingdon: Routledge, 2019.

BOHN, H. I.; VINHAS, L. I. **A identidade do professor de línguas na contemporaneidade líquida da pós-modernidade.** [S.l. : s.n.t.].

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. *In: Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.* Porto: Porto Editora, 1994.

BOLGER, N. *et al.* **Diary methods: capturing life as it is lived.** Disponível em: <http://users.ugent>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRUIT, H. A invenção da América Latina. *In: ENCONTRO DA ANPHLAC*, 5., 2000, Belo Horizonte. [**Anais eletrônicos.**]. Belo Horizonte, 2000. ISBN 85-903587-1-2.

BRUITI, H. **A invenção da América Latina.** 2005. Disponível: <http://www.ifch.unicamp.br/anphlac/anais/encontro5/hector5.htm>. Acesso em: 24 set. 2019

BRASIL. **Manual do Examinando Celpe-Bras.** 2019. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/manual/2012/manual\\_examinando\\_celpebras.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf). Acesso em: 31 out. 2019.

CAMPOS, B. R. S. **O lugar da Colômbia na agenda de política externa brasileira entre 2003 e 2010**. 2018. 127 f. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

CANALES, A. I. (Ed.). **Panorama actual de las migraciones en América Latina**. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 2006.

CANCLINI, N. (Org.). **Políticas Culturales en América Latina**. Buenos Aires: Grijalbo, 1987.

CANCLINI, N. Definiciones en transición. *In*: MATO, Daniel (Org.). **Estudios latinoamericanos sobre cultura y transformaciones sociales en tiempos de globalización**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 57-67.

CANDIOTTO, C. Verdade e diferença no pensamento de Michel Foucault. **KRITERION**, Belo Horizonte, v. 115, p. 203-17, jun. 2007.

CAPPILA, M. C. C. **Espanhol e português em contato: o atrito da L1 de imigrantes espanhóis no Brasil**. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CARVALHO, A. C. F. de. **Estratégias de aprendizagem na produção escrita em Português Língua Estrangeira: estudo de caso**. 2013. 498 f. Tese (Doutorado em Didática de Língua Estrangeira) – Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2013.

CARVALHO E SILVA, A. L. B. de; PILEGGI, A. G. S. **O exame Celpe-Bras como instrumento direcionador de tarefas para o ensino de Português para falantes de Espanhol**. Campinas, SP: UNICAMP, [s.d.]. 18 p.

CARVALHO, F. P. **Representações dos professores de Espanhol a respeito da Lei Federal nº 11.161 e do ensino da língua após sua promulgação**. 2015. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.

CAVALCANTI, M.C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

CASTRO NEVES, J. **No Limiar da Ordem Global: O Brasil depois da Guerra Fria (1989-2001)**. 2012. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

CHAER, G.; DINIZ, R. R. P. D.; RIBEIRO, E. A. A técnica do questionário na pesquisa educacional. **Evidência**, Araxá, v. 7, n. 7, p. 251-266, 2011.

CHAGAS, L. A. **Entre experiências e indícios: o ensino de Português para estrangeiros em contexto de imersão linguística.** 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2016.

CHARTIER, R. Introdução. Por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, R. **A História Cultural entre práticas e representações. Col. Memória e sociedade.** Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estud. av.**, São Paulo, v. 5, n. 11, jan.- abr. 1991.

CHAMOT, A. U. Language learning strategy instruction: current issues and research. **Annual review of Applied Linguistics**, v. 25, p. 112-130, 2005.

CIAMPA, A. **A estória do Severino e a história da Severina.** São Paulo: Editora Brasiliense. 1987.

CIELO, B. **Português como língua estrangeira: um estudo em representações sociais com os candidatos ao CELPE-Bras.** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Paulo, 2014.

COSCARELLI, C. V. Estratégias de aprendizagem de língua estrangeira: uma breve introdução. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v. 4, n. 4, p. 23-9, jan.-jul. 1997.

CRUZ, S; MORAES, R. Construção Retomada. Desafios Políticos e A política externa do governo Lula com relação ao conflito Israel-Palestina. **História**, Franca, v. 33, n. 2, p. 189-216, jul./dez. 2014.

CUTY, J. A. Em busca do real perdido: Alain Badiou. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 25, p. 574-8, set.- dez. 2017.

DEGACHE, C ; GARBARINO, S. (Ed.), **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension.** Grenoble: ELLUG, collection Didaskein, 2017.

DELL'ISOLA, R. et al. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Brasil Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p.158-184, 2003.

DE PAULO, L. Novos tempos, novas didáticas: caminhos para a (trans)formação de professores via intercompreensão no Brasil. **Revista Letras Raras**, v. 6, n. 3, p. 8-26, dez. 2017.

DINIZ, L. R. A. **Para além das fronteiras: a política linguística brasileira de promoção internacional do português.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017. (no prelo).

DINIZ, L. R. A. **Mercado de Línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira.** São Paulo: RG Editora, 2010.

Diniz, L. R. A 2012. Um lugar de representação pela língua: o programa de leitorado do Ministério das Relações Exteriores brasileiro. **Revista Gragoatá**, v. 32, p. 189-206.

DURKHEIM, E. Regras relativas à distinção entre o normal e o patológico. *In*: DURKHEIM, E. (Org.). *As regras do método sociológico.* São Paulo: Cia Editora Nacional. 1974.

EHLERS, J. C. G. **Estados Unidos da América: imperialismo e hegemonia.** 2006. 72 f. Monografia (Trabalho de Conclusão do Curso de Graduação em Ciências Econômicas) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

ERAZO MUÑOZ, A M. **L’intercompréhension dans le contexte plurilingue del’Université Fédérale de l’intégration Latino-Américaine (UNILA): expériences, contactet interaction plurilingue.**

FARIA, E. de; SOUZA, V. L. T. de. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 35-42, jan.-jun. 2011.

FAUSTO, B. **História do Brasil: História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias.** [S.l. : s.n.t.], 1986. 89 p.

FANJUL, A. **Português e Espanhol: línguas próximas sob o olhar discursivo.** São Carlos: Claraluz, 2002. 190 p.

FERNANDES, S. A. F. **Uma noção de verdade a partir da análise dos chistes conceituais.** 2002. 139 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

FERREIRA, G. C. G. História e memória da educação: a educação do século XX pela ótica de um filho da época. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS “HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 9., 2012, João Pessoa. [**Anais eletrônicos...**]. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 31 de jul. a 03 de ago. de 2012. ISBN 978-85-7745-551-5.

FERREIRA, M. M.; SÁ PINTO, S. C. Estado e oligarquias na Primeira República: um balanço das principais tendências historiográficas. **Revista Tempo**, v. 23, n. 3, p. 422-42, set.-dez. 2017. DOI 10.1590/TEM-1980.542X2017v230301.

FERREIRA, S. Reformas na educação superior: novas regulações e a reconfiguração da universidade. **Educação Unisinos**, v. 19, n. 1, p. 122-31, jan.-abr. 2015.

FLICK, U. (coord.). **Desenho da pesquisa qualitativa.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Título original: *Designing qualitative research.* Porto Alegre: Artmed, 2009.

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, L C. de et al. **Avaliação educacional**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- FOGEL, G. O homem, realidade, interpretação. **O que nos faz pensar**, Rio de Janeiro, UFRJ, n. 35, dez. 2014.
- FONTES, V. **O Brasil e o capital: imperialismo – Teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2010. 388 p.
- FOUCAULT, M. **The archaeology of knowledge & Discourse on language**. Tradução do francês por A. M. Sheridan Smith. New York: Pantheon Books, 1982. 254 p.
- FRANCE EDUCATION INTERNATIONAL. **Assistants de langue em France: dossier de candidature – 2010-2021**. Paris, 2016. Disponível em: [assistant@ciep.fr](mailto:assistant@ciep.fr). Acesso em: 07 out. 2019
- FREITAS, W. R. S.; JABBOUR, C. J. C. Utilizando estudo de caso(s) como estratégia de pesquisa qualitativa: boas práticas e sugestões. **ESTUDO & DEBATE**, Lajeado, SC, v. 18, n. 2, p. 07-22, 2011.
- GABATTELI, A. L. **Como se dar bem no exame: 5 dicas para a parte oral do CELPE-BRAS**. Brasília: Vila Brasil – Língua e Cultura, [s.d.]. 10 p. e-book.
- GARDNER, R. C. **Social Psychology and Second Language Learning: the role of attitude and motivation**. Baltimore, MD: Edward Arnold.1985.
- GIAROLA , N. M. S. **Uma professora de língua inglesa em escola pública: suas representações e práticas pedagógicas**. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2016.
- GIL, A C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GODINHO, N. M. O. **O impacto das migrações na constituição genética de populações latino-americanas**. 2008. 160 f. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas) – Instituto de Ciências Biológicas, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2008.
- GOES FILHO, S. S. **As fronteiras do Brasil**. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão – FUNAG, 2013.
- GONÇALVES, P. C. Escravos e imigrantes são o que importam: fornecimento e controle da mão-de-obra para a economia agroexportadora Oitocentista. **Almanack** (dossiê Imigrações), Guarulhos, SP, n. 17, p. 307-61, dez. 2017. Disponível em: [http:// dx.doi.org/10.1590/2236-463329171710](http://dx.doi.org/10.1590/2236-463329171710). Acesso em: 01 jul. 2019

GÖRSKY, E. M.; COELHO, I. L.; SOUZA, C. M. N. de; MAY, G. H. **Sociolinguística** – 5º período. Florianópolis: UFSC, 2010. 172 p. ISBN 978-85-61482-25-1.

GRANNIER, D. M.; CARVALHO, E. A. **Pontos críticos no ensino de português a falantes de espanhol** – Da observação do erro ao material didático. Brasília: UnB, [s.d.]. 31 p.

GRANNIER, D. M (2000): **Uma Proposta Heterodoxa para o Ensino de Português a Falantes de Espanhol**. Em: III Congresso da SIPLÉ. Brasília: Intertexto, p. 1-12.

GRISALES, S. P. A. Colômbia: a memória em meio à guerra. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 123-39, 2013.

GUILLEN, L. D.; SOUZA, I. C. de; LIMA, S. O.; MARTINS, V. S. Percepção da realidade. In: SIMPÓSIO DE NEUROCIÊNCIAS DA GRANDE DOURADOS – SINGraD, 3., Dourados, MS. [**Anais...**]. Dourados, MS: Universidade Federal de Grande Dourados, 13 a 15 de outubro de 2012.

GUIMARÃES, S. P. **O imperialismo, o sistema internacional e o Brasil**: reflexões sobre a política internacional. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. 144 p. ISBN 978-85-7643-164-0.

HALL, S. **Old and new identities, old and new ethnicities**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

HALL, S. A centralidade da cultura. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2, jul.-dez. 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guaraciara Lopes Louro. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Ed. 11. Rio de Janeiro: DPEA, 2006.

HIFUME, C. **Uma teoria da verdade pragmática**: a quase-verdade de Newton C. A. da Costa. 2003. 161 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.

HOLLIDAY, A. **Doing and writing qualitative research**. 2. ed. London: SAGE Publications, 2007.

JAMBEIRO, O. et al. **Tempos de Vargas**: o rádio e o controle da informação [online]. Salvador: EDUFBA, 2004. 191 p. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/3yd>>. Acesso em: 02 jul. 2018.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos**. São Paulo: Parábola, 2008 [1972].

LABOV, W. **Principles of linguistic change**: internal factors. Oxford: Blackwell, 1994.

LABOV, W. Some sociolinguistic principles. In: PAULSTON, Cristina Bratt; TUCKER, G. Richard (eds.). **Sociolinguistics: the essential readings**. Oxford: Blackwell, 2003. p. 235-250.

LAKATOS, E M; MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003

LEFEBVRE, H. **La presencia y la ausencia**: contribucion a la teoria de las representaciones. Traducción de Óscar Barahona y Uxo Doyhamboure. Título original: “La présence et l’absence: contribution à La théorie des représentations”. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1983. 276 p. ISBN 968-16-1342-2.

LEFEBVRE, H. La production de l’espace. 4e édition. Paris: Anthropos, 2000.

LEFEBVRE, H. **La Presencia y La Ausência: contribucion a la teoria de las representaciones**. México. Fundo de Cultura Econômica, 2006.

LEFEBVRE, H. **A revolução urbana**. 2a reimpr. Belo Horizonte : Editora da UFMG, 2004.

LEMO, D. C.; CÁRIO, S. A. F. A evolução das políticas de ciência e tecnologia no Brasil e a incorporação da inovação. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL LALICS 2013 – Sistemas nacionais de innovación y CTI para um desarrollo inclusivo y sustentable, 2013, Rio de Janeiro. [Anais...] Rio de Janeiro, p. 1-22, nov. 2013. Disponível em: WWW.redesist.ie.ufrj.br/lalics. Acesso em: 08 ago. 2019.

LEROY, H. R. **Dos sertões para as fronteiras e das fronteiras para os sertões**: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa adicional da UNILA. 2018. 285 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2018.

LONG, M. H.; LARSEN-FREEMAN, D. **An introduction to second language acquisition research**. Longman, 1991.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: Estudos e Proposições. São Paulo: Cortez, 2014.

MARINI, R. M. Dialética da dependência. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-56, dez. 2017. ISSN 2175-5604.

MARINI, R. M. América Latina: dependência e integração. São Paulo: Brasil Urgente, 1992.

MATOS, D. A. S.; JARDILINO, J, R, L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, v. 1, n. 3, p. 20-31, set. 2016.

MERCOSUL. 2019. Disponível em: <http://www.mercosul.gov.br/>. Acesso em: 10 fev. 2019.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **A internacionalização na Universidade Brasileira:** resultados do questionário aplicado pela Capes. Brasília: Capes, 31 de outubro de 2017. 51 p. Disponível em: [capes.gov.br](http://capes.gov.br). Acesso em: 10 dez. 2018.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Programa leitorado para instituição universitária estrangeira. **Edital nº 37/2018**. Brasília: Capes, 2018. 15 p. Disponível em: [programa.leitorado@capes.gov.br](mailto:programa.leitorado@capes.gov.br). Acesso em: 04 abr. 2019.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.13-44.

MOITA LOPES, L. P. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 84-105.

MOSCOVICI, S. **Sociedade contranatura**. Lisboa:Teorema/Bertrand, 1977.

MOSCOVICI, S. Prefácio. *In*: GUARESCHI, P.;JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em representações sociais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 261-293.

MOSCOVICI, S. Das representações coletivas às representações sociais. *In*: JODELET, D. (Org.).**Representações Sociais**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2000.p. 45-66.

MORONI, A. S. **Português como língua de herança na Catalunha:** representações sobre identificação, proficiência e afetividade. 2017. 287 p. Tese em cotutela (Doutorado em Linguística Aplicada e em Filosofia Catalã) – Universidade Estadual de Campinas Campinas, SP/ Universidade de Barcelona, Barcelona, Espanha, 2017.

NAGASAWA, E. Y. **Português como língua adicional para fins específicos:** preparação ao exame Celpe-Bras. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

NASCIMENTO, M. P.; SAMPAIO, G. H. Crenças de alunos hispanofalantes sobre a proficiência em português no exame Celpe-Bras. **Querubim**, Niterói, v. 3, n. 32, p.108-113, jun. 2017.

NEVES, A. O. **Curso de PLE para preparar alunos hispano falantes candidatos ao exame Celpe-Bras**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de Línguas Mediado por Computador). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2013.

NEVES, A. O. **Política linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro:** um estudo de caso. 2018. 185 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.

OLIVEIRA, A. B. C. de. **O ENEM e a política linguística para o inglês no Brasil: da legislação às representações de coordenadores, professores e alunos em um contexto de ensino.** 2017. 252 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2017.

OLIVEIRA, A. M. Grande, só o Brasil: as regiões platina e amazônica no centro do pensamento geoestratégico do Estado. **Rev. Bras. Est. Def.**, v. 5, n. 1, p. 115-138, jan.-jun. 2018.

OLIVEIRA, F. C. M. de. Representações sociais de formadores de professores acerca do ensino de língua inglesa em escolas públicas. *In: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA*, 4., 2018, São Cristóvão, SE. [**Anais eletrônicos...**]. São Cristóvão, SE: Universidade Federal de Sergipe, mai. 2018. v. 4, p. 231-41. ISSN 2236-2061.

OLIVEIRA, M. de. O conceito de representações coletivas: uma trajetória da divisão do trabalho às formas elementares. **DEBATES do NER**, Porto Alegre, v. 13, n. 22, p. 67-94, jul.-dez. 2012.

OLIVEIRA, R. P. de. Densidade democrática na região Andina: os processos de redemocratização e liberalização política nos países andinos da Aliança do Pacífico. *In: LUCCA, J. B.; OLIVEIRA, R. P. de; GAITÁN, A. F. L. G. (Orgs.). Desafios democráticos latinoamericanos em perspectiva comparada.* Rosario, Argentina: UNR Editora, 2017. p. 116-35. ISBN 978-987-702-211-7.

O'MALLEY, J. M.; CHAMOT, A. U. **Learning strategies in second language acquisition.** Georgetown: Oxford University, 1990.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies: what every teacher should know.** Boston: Heinle & Heinle, 1990.

OXFORD, R. L. **Teaching and researching language learning strategies.** New York: Routledge, 2011.

OXFORD, R. L. et al. The learning strategy prism: Perspectives of learning strategy experts. **System**, v. 43, p. 3049, 2014.

OXFORD, R.L. Greater clarity for definitions and theories. *In: OXFORD, R.L (Org.). Teaching and researching language learning strategies: self-regulation in context.* New York: Routledge, 2017, p. 26-44

ORTIZ ALVAREZ, M. L. **A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas.** *In: CONGRESO BRASILENO DE HISPANISTAS*, 2002, San Pablo. Proceedings online. Associação Brasileira de Hispanistas, disponível: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=abn). Acesso em: 27 mai. 2019.

ALVAREZ, M. (Des) Construção da identidade latino-americana: heranças do passado e desafios futuros. **Revista Intercambio**, Brasília, v. 231, n. 1, p.1-10, 2017.

ORTIZ, R. 2006. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense.

PATARRA, N. L.; BAENINGER, R. Migrações internacionais recentes: o Mudanças no Saldo Migratório Internacional do Brasil...caso do Brasil. In: PATARRA, N. L.(Coord.). **Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo**. São Paulo: FNUAP, 2006.

PAULO, L. M. de. Novos tempos, novas didáticas: caminhos para a (trans)formação de professores via intercompreensão no Brasil. **Revista Letras Raras**, v. 6, n. 3, p. 8-25, 2017. ISSN 2317-2337.

PEIXOTO, A. **História do Brasil**. Rio de Janeiro: Cia. Editora Nacional, 1944. Versão e-book de junho de 2008. Disponível em: WWW.ebooksbrasil.org. Acesso em: 05 jul. 2019.

PENNYCOOK, A. Critical applied linguistics: a critical introduction. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.67-84.

PENNYCOOK, A. (1998) A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Lingüística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-49.

PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PINHEIRO FILHO, F. A noção de representação em Durkheim. **Lua Nova**. 2004, n.61, p.139-155

PINHO, M. M. et al. Representações de ambiente e educação ambiental: implicações na práxis educativa de professores de ensino fundamental em Moju, PA, Brasil. **Terra e Didática**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 295-302, jan. 2018. <http://dx.doi.org/10.20396/td.v13i3.8651224>.

PURKARTHOFER, J.; De KORNE, H. Learning language regimes: Children's representation of minority language education. **Journal of Sociolinguistics Wiley**, p. 1-20, 2018. DOI 10.1111/josl.12346.

QUEVEDO-CAMARGO, G; SCARAMUCCI, M. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem de relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, [s.l.], v. 22, n. 1, p. 226-245, ago. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

QUIJANO, A. Don Quijote y los molinos de viento en América Latina. **Revista Electrónica de Estudios Latinoamericanos**, Buenos Aires, v. 4, n. 14, enero/marzo 2005.

RABASA, Y. A emergência da especialidade de ensino de português para hispanofalantes no Brasil. **História do Ensino de Línguas no Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, 2010.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs). **A Geopolítica do Inglês**. Parábola, 2005, p. 135-159.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.149-168.

RAJAGOPALAN, K Política linguística: do que é que se trata, afinal? In: NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A.; TILIO, R., ROCHA, C. H.(Orgs). **Política e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013, p. 19-42.

RAMEL, R. E. **El español como lengua de las ciencias frente a la globalización del inglés**: diagnóstico y propuestas de acción para una política latinoamericana del lenguaje en el campo de las ciencias y la educación superior. [artigo apresentado no Congresso Nacional sobre Lenguas Neolatinas en la Comunicación Especializada]. México, 2005. 60 p.

RAMOS, F. S. **Ensino e aprendizagem em escrita em língua inglesa**: a relação entre crenças e o uso de estratégias. 2011. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, MG, 2011.

**Revista Brasileira De Ciências Sociais** (Resenhas), São Paulo, v. 19, n. 55, p. 180-6 [s.d.].

REZENDE, M. J. A ditadura militar no Brasil: repressão e pretensão de legitimidade: 1964-1984 [livro eletrônico] / Maria José de Rezende. – Londrina : Eduel, 2013. 1 Livro digital.

RIBAS, Ana Carolina; CARVALHO, Ana Paula Luciani de; RAMINA, Larissa. PROCESSO DE PAZ NA COLÔMBIA: UMA ANÁLISE À LUZ DO DIREITO INTERNACIONAL HUMANITÁRIO. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, PR, Brasil, v. 62, n. 1, p. 273 – 298, maio 2017. ISSN 2236-7284. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/50863>>. Acesso em: 05 fev. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/rfdufpr.v62i1.50863>.

RICHARDS, K. *Qualitative Inquiry in TESOL*. 21. ed. Hampshire: Palgrave Macmillan.2009.  
ROCHA, N; ROBLES, A. Interferências linguísticas na interlíngua em alunos hispanofalantes de português como língua estrangeira. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p.641-680, 2017.

ROCHA, S. P. V. Os abismos da suspeita: Nietzsche e perspectivismo. **O que nos faz pensar**, n. 18, p. 213-24, set. 2004.

ROJAS, J P. **Processo de fossilização na interlíngua de hispanofalantes aprendizes de português no Brasil: acomodação consentida?**. 2006. 103 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)-Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

RUBIN, J. What the ‘good language learner’ can teach us. *TESOL Quarterly*, v. 9, p. 41-51, 1975.

RUSSELL, B. **ABC da relatividade**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Título original: “ABC of relativity”. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2005. 105 p. ISBN 978-85-378-0322-6.

SANTOS, T. M. dos. **Estudo do desenvolvimento em países na América Latina a partir do comércio exterior (1990-2015)**. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) – Faculdade de Ciências Aplicadas, Universidade Estadual de Campinas, Limeira, SP, 2018.

SANTOS, L.; BAUMVOL, L; GOMES, C. Ensino de PLA para falantes de espanhol: uma proposta de sequência didática para alunos iniciantes. **Belt - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 7, n. 2, p.146-162, 31 dez. 2016.

SAVEDRA, M. M. G. O Português no Mercosul. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa**, v. 39, p. 175-84, 2009.

SCARAMUCCI, M. **A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil**. Campinas: A área de Português para Falantes de Espanhol no Brasil. Entrevista concedida à Lyris Wiedemann, Fernanda Consoni e Michael Ferreira. [10/11/2013].

SCHMIDT, C. Identidade do professor e do aprendiz de língua alemã: um levantamento eletrônico de alguns estudos brasileiros. **Expectativa**, Paraná, v. 13, n. 13, p.114-137, 2014.

SCHLATTER, M. **Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional**. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>. Acesso em: 16 fev. 2019.

SCHOFFEN, J. R. et al. Resgatando a história do exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o acervo de provas e documentos públicos do exame. **Cadernos do II**, Porto Alegre, v. 113, p.86-113, 2017.

SCHOFFEN, J. R. *et al.* **Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017**. Porto Alegre: Instituto de Letras da UFRGS, 2018. 76 p.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **Revel**, Dourados, v. 4, n. 26, 2016. ISSN 1678-8931-272. Disponível em: [www.revel.inf.br](http://www.revel.inf.br). Acesso em: 02 mar. 2019.

SILVA, C. F. O. 15 de novembro na imprensa Carioca. **AEDOS – Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS**, Porto Alegre, v. 3, n. 8, p. 177-98, jan.-jun. 2011. ISSN 1984-5634. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs/aedos>. Acesso em: 20 set. 2019.

SILVA, C. P. da. **“Eu não fui formada pra isso”**: representações sociais de professores sobre inclusão, diferenças e infância(s). 2018. 405 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2018.

SILVA, D. M. F. da. A construção da realidade na perspectiva relacional de Pierre Bourdieu. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 61-86, ago.-dez. 2014.

SILVA, K. A. **Crenças sobre o ensino e aprendizagem de línguas na Lingüística Aplicada: um panorama histórico dos estudos realizados no contexto brasileiro**. *Linguagem & Ensino*, Campinas, v. 1, n. 10, p.235-271, 2007.

SILVA, R. M. R. da. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2006.

SILVA, W. S. da. A pesquisa qualitativa em Educação. **Horizonte – Revista de Educação**, Dourados, MS, n. 3, v. 2, jan.-jun. 2014.

SMAILI, S. Ciência & Tecnologia na era de Lula: retórica e prática sucumbem à política econômica. **Revista Adusp**, São Paulo, p. 39-45, maio de 2005.

SOARES, A. L. C.; ZAIDAN, J. C. S. M. O estado da arte da linguística aplicada crítica no Brasil: um diagnóstico das pesquisas de LAC publicadas em periódicos. *In: INTERNATIONAL CONGRESS OF CRITICAL APPLIED LINGUISTICS*, 2015, Brasília. [Anais...]. Brasília, 2015. p. 872-90.

SÓL, V. **Trajetórias de professores de inglês egressos de um projeto de educação continuada: identidades em (des)construção**. 2014. 259 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2014.

SOUZA, A. de. América Latina, conceito e identidade: algumas reflexões da história. **PRACS – Revista de Humanidades do curso de Ciências Sociais DA UNIFAP**, Macapá, n. 4, p. 29-39, dez. 2011.

STRAUSS, D. O problema da dependência econômica e a desindustrialização no Brasil a partir do Neoliberalismo. **Espacio Abierto**, Venezuela, v. 4, n. 27, p.145-164, dez. 2018.

UFRGS(Org.). **Acervo Celpe-Bras**. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>

/acervo. Acesso em: 12 mai. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Diretoria de Relações Internacionais**. Instrumentos Jurídicos Vigentes – DRI/UFMG 2019. Belo Horizonte, 2019. 20 p. Disponível em: [www.ufmg.br/DRI](http://www.ufmg.br/DRI). Acesso em: 18 set. 2019.

UZTOSUN, M. S. Review of teaching and researching language learning strategies: learning strategies. **Eurasian Journal of Applied Linguistics**, Ankara, Turquia, v. 1, p. 99-104, 2015. Disponível em: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/536708>. Acesso em: 06 jan. 2020.

VASCONCELOS, L. F. Ditadura militar e reformismo no Peru (1968-1975). **SAECULUM – Revista de História**, João Pessoa, v. 32, p. 127-44, jan.-jun. 2015.

VIEIRA, A. **Curso online para a parte oral do Celpe-Bras: contribuições da avaliação de proficiência para o ensino-aprendizagem de PLE**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade de Brasília, UNB, DF, 2019.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (2006). Metodologia na investigação de crenças. In: BARCELOS, A. M. F.; VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Orgs.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

VILARINO, R. C. Imperialismo e subimperialismo na América do Sul: os casos Malvinas e Roboré. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 24, p. 140-151, 2010.

VILLELA, Ana Maria Nápoles; NEVES, Liliane de Oliveira; TOSATTI, Natália Moreira. Relações de poder no exame Celpe-Bras. **Linha D'Água**, [s.l.], v. 30, n. 1, p.115-126, ago. 2017.

VYGOTSKY, L. **Mind and society: tool and symbol in child development**. Tradução: Andy Blunden and Nate Schmolze. Cambridge, MA, EUA: Harvard University Press, 2004. 101 p.

ZOPPI-FONTANA, M.; DINIZ, L. Declinando a Língua pelas Injunções do Mercado: Institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v.37, p. 89-119, 2008.

## APÊNDICES

### Apêndice 01 - Roteiro Entrevista 1 - Parte 1

Marina de Paulo Nascimento  
 REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS  
 SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DO BRASIL E A  
 PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS.

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA 1**

**INSTRUÇÕES:**

*Prezado (a) participante, nesta entrevista, nós conversaremos sobre três temas principais:*

*a. O seu perfil pessoal e profissional;*  
*b. A sua relação com a aprendizagem de português do Brasil;*  
*c. A preparação para o exame Celpe-Bras;*

*Por favor, responda-as da forma mais sincera e detalhada que for possível.*  
*Se em algum momento você sentir que algumas respostas serão parecidas à outras já dadas, não se preocupe! Continue respondendo da forma que lhe for mais verdadeira e completa!*  
*Use todo o tempo necessário para cada resposta, não se preocupe com isso!*

- Etapa 1 -  
 Identificação dos sujeitos e experiências

a. Você pode se apresentar, por favor?

---

b. Há quanto tempo você está no Brasil?

---

c. Por que você veio para o Brasil?

---

d. Por que você escolheu esta universidade?

---

e. Você aprendeu português antes de vir para o Brasil? Se sim, por quê? Se não, por quê?

---

f. Você participou do Celpe-Bras no Brasil e/ou em outro (s) países (s)? Como foi?

- Você se preparou? Como?
- Se você se preparou, como se sentiu durante a preparação?
- Como foi a avaliação?
- Além de você, quem participou da avaliação?
- O que você achou de seu desempenho?
- Como você se sentiu durante o exame?
- Você gostaria de relatar algo mais sobre esse assunto? O quê?

---

g. Se você nunca participou do Celpe-Bras, tem alguma ideia de como funciona?

---

h. Você já participou de algum curso preparatório para o Celpe-Bras? Por quê?

---

i. Se você nunca participou de um curso preparatório para o Celpe-Bras, por que decidiu participar?

---

Marina de Paulo Nascimento  
 REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS  
 SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DO BRASIL E A  
 PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS.



Fonte: Próprios autores.

## Apêndice 01 - Roteiro Entrevista 1 - Parte 2

Marina de Paulo Nascimento  
REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS  
SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DO BRASIL E A  
PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS.

– Etapa 2 –

*Identificação sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras*

---

a. Comente como tem sido a sua aprendizagem de português desde o início até a atualidade.

- Desde quando você aprende/aprendeu português? Por quê?
- Como você aprende/aprendeu português? Por quê?
- Você teve/tem ajuda? De quem? Por quê?
- Quais materiais você utiliza/utilizou? Por quê?
- Você gostaria de relatar algo mais sobre este assunto? O quê?
- Há desafios?
- Há facilidades?
- O que mais você gostaria de relatar?

---

b. É importante se preparar para o Celpe-Bras? Por quê?

---

c. Quais expectativas você tem deste curso preparatório para o Celpe-Bras? Por quê?

---

d. Você vai continuar aprendendo português após o Celpe-Bras? Por quê?

---

*Fim da primeira entrevista!  
Muito obrigada até aqui!*

Marina de Paulo Nascimento  
REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS  
SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DO BRASIL E A  
PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS

Fonte: Próprios autores.

## Apêndice 02 - Roteiro Entrevista 2

<b>ROTEIRO PARA ENTREVISTA ESTRUTURADA 2</b>	
<b>INSTRUÇÕES:</b>	
<i>Prezado (a) participante, nesta entrevista, nós conversaremos sobre dois temas principais:</i>	
<i>b. A sua relação com a aprendizagem de português do Brasil;</i>	
<i>c. A sua preparação para o exame Celpe-Bras;</i>	
<i>Por favor, responda-as da forma mais sincera e detalhada que for possível.</i>	
<i>Se em algum momento você sentir que algumas respostas serão parecidas à outras já dadas, não se preocupe! Continue respondendo da forma que lhe for mais verdadeira e completa!</i>	
<i>Use todo o tempo necessário para cada resposta, não se preocupe com isso!</i>	
<i>Parte 1 – Aprendizagem de português:</i>	
1. Você aprende português atualmente? Por quê?	_____
2. Se você aprende português atualmente:	
o Quando você aprende? Por quê?	
o Onde você aprende? Por quê?	
o Com quem você aprende? Por quê?	
o Com quais materiais você aprende? Por quê?	
o Há dificuldades?	
o Há facilidades?	
3. É importante aprender português? Por quê?	_____
4. Até quando você vai aprender português?	_____
5. Relate algo mais sobre a sua aprendizagem de português.	_____
<i>Preparação para o Celpe-Bras:</i>	
6. Você se prepara para o Celpe-Bras atualmente? Por quê?	_____
7. Se você se prepara para o Celpe-Bras atualmente:	
o Quando você se prepara? Por quê?	
o Onde você se prepara? Por quê?	
o Com quem você se prepara? Por quê?	
o Com quais materiais você se prepara? Por quê?	
o Há dificuldades?	
o Há facilidades?	
8. É importante se preparar para o Celpe-Bras? Por quê?	_____
9. Até quando você vai se preparar para o Celpe-Bras?	_____
10. Relate algo mais sobre a preparação para o Celpe-Bras.	_____
<i>Fim da segunda entrevista! Muito obrigada!</i>	



## Apêndice 03 - Folha de Identificação

Marina de Paulo Nascimento  
REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS  
SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DO BRASIL E A  
PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS.

**Folha de identificação**

**INSTRUÇÕES:**

*Prezado (a) participante, nesta folha, você responderá algumas informações a seu respeito.*

*Em caso de dúvidas, por favor, pergunte-nos.*

a. Nome completo.

---

b. Idade:

---

c. Gênero:  
| | Feminino | | Masculino | | Outros: \_\_\_\_\_

---

d. Estado civil  
| | Solteiro (a) | | Casado (a) | | Outros | | \_\_\_\_\_

---

e. País e local específico de origem.  
Exemplo: Brasil, Belo Horizonte, Minas Gerais, região sudeste.

---

f. Áreas de atuação (estudos e/ou trabalho):  
Exemplo: Ciências Humanas – Letras, mestrado; Ciências Biológicas – Medicina, doutorado.

---

g. Assuntos de interesse e/ou atividades de lazer.  
Exemplo: Política, livros ; corrida e gastronomia.

---



---



---

*Muito obrigada pela contribuição!*

*Atenciosamente,*

**Marina de Paulo Nascimento**  
*Pós-graduanda em Estudos Linguísticos, em nível de mestrado, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.*

**&**

**Christian Jean-Marie Régis Degache**  
*Orientador de pesquisas na pós-graduação em Estudos Linguísticos, na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.*

Marina de Paulo Nascimento  
REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS  
SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DO BRASIL E A  
PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS.

Fonte: Próprios autores.

## Apêndice 04 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Parte 1

Marina de Paulo Nascimento  
 REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS  
 SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DO BRASIL E A  
 PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS.

### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Prezado (a) colega,

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa: *Representações de hispanofalantes latino-americanos sobre a aprendizagem do português do Brasil e a preparação para o Celpe-Bras*, desenvolvida através do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, pela mestrandia Marina de Paulo Nascimento e sob a orientação do Prof. Dr. Christian Jean-Marie Régis Degache.

Por meio deste documento, denominado *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido*, objetivamos esclarecer ao máximo quais serão os seus direitos e as suas atribuições e coletar a sua assinatura, caso você decida colaborar conosco.

Com isso, pedimos que, por favor, desenvolva a sua leitura com muita atenção e, em caso de dúvida, não hesite em nos perguntar.

Gratos desde já,

Atenciosamente,

Marina de Paulo Nascimento

&

Christian Jean-Marie Régis Degache

#### 1. OBJETIVO DA PESQUISA

A pesquisa em questão tem como objetivo evidenciar como você e seus colegas do nosso Curso de Preparação para o Celpe-Bras, hispanofalantes exclusivamente, compreendem os processos de aprendizagem de português e de preparação para essa avaliação. Nesse sentido, nosso foco principal é retratar quais são as suas próprias compreensões (e de seus colegas) acerca desses dois temas, em detrimento das de outrem. Logo, a realização desse curso preparatório está exclusivamente ligada à pesquisa apresentada e, portanto, dada a natureza do estudo, todos os participantes devem ser hispanofalantes.

Rubrica: \_\_\_\_\_ - Rubrica: \_\_\_\_\_ - Rubrica: \_\_\_\_\_

## Apêndice 04 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Parte 2

Marina de Paulo Nascimento  
REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS  
SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DO BRASIL E A  
PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS.

**2. PARTICIPAÇÃO**

Caso você concorde em participar, voluntariamente, da pesquisa apresentada, sua participação se dará das seguintes maneiras:

- 1.1 Você poderá integrar o corpo discente de um Curso Preparatório para o Exame Celpe-Bras, conduzido pela Licenciada em Língua Portuguesa e mestranda, Marina de Paulo Nascimento, no Prédio da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, no Campus Pampulha, na Avenida Presidente Antônio Carlos, nº 6627, em Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, nos dias: 18 e 25 de outubro e 1 e 8 de novembro, de 13:00 às 17:00 (uma hora da tarde até às cinco da tarde).
- 1.2 O curso será gratuito, ou seja, você não deverá pagar pelas aulas e nem pelo material didático.
- 1.3 Em nenhum dos dois casos, pesquisa e curso, você será remunerado pela participação.
- 1.4 Anteriormente ao curso, será solicitada uma entrevista com a duração de cerca de trinta minutos (30 minutos) à ministrante do curso concernente ao seu perfil pessoal e profissional e as suas compreensões sobre a aprendizagem de português e a preparação para o exame Celpe-Bras.
- 1.5 Você poderá participar de aulas que visarão, majoritariamente, prepará-lo para o Celpe-Bras, tendo como principais materiais as provas aplicadas em edições anteriores dessa avaliação e, assim sendo, essas aulas poderão ser sempre gravadas, em íntegra, pela professora.
- 1.6 Ao final do curso, será solicitada uma nova entrevista à pesquisadora, com a duração de cerca trinta minutos (30 minutos) também referente as compreensões sobre a aprendizagem de português e a preparação para o Celpe-Bras.

**2. UTILIZAÇÃO DOS REGISTROS**

- 2.1 Todos os registros gerados durante o Curso Preparatório para o Celpe-Bras e a primeira e a segunda entrevista concedidas por você poderão ser utilizados pela investigadora no âmbito de sua dissertação e em outros trabalhos acadêmicos, inclusive publicações, desde que a utilização desses materiais não seja revogada pelos sujeitos envolvidos.
- 2.2 Todos os registros sonoros das aulas e das entrevistas serão guardados durante o período de cinco anos, depois disso, o material será descartado.
- 2.3 Todos os registros sonoros serão arquivados em um dispositivo de salvamento externo, a ser arquivado pelo pesquisador responsável em sua sala profissional.
- 2.4 Os participantes poderão solicitar seus registros em qualquer momento durante o período de cinco anos.

Rubrica: \_\_\_\_\_ - Rubrica: \_\_\_\_\_ - Rubrica: \_\_\_\_\_

Fonte: Próprios autores.

### Apêndice 04 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Parte 3

Marina de Paulo Nascimento  
 REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS  
 SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DO BRASIL E A  
 PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS.

**Termo de consentimento livre, após esclarecimento**

Se ao término de sua leitura, você decidir participar, voluntariamente, de nosso estudo e considera-se suficientemente esclarecido (a) a esse respeito, solicitamos que, por favor, assine abaixo:

Eu, \_\_\_\_\_, fui esclarecido (a) de forma escrita e oral sobre a pesquisa em questão e, portanto, compreendi os objetivos do estudo e os procedimentos aos quais poderei ser submetido (a). A explicação que recebi esclarece os benefícios e os riscos da investigação. Eu compreendi que: sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento, mesmo sem apresentar qualquer justificativa, não tendo qualquer prejuízo para a minha parte; meu nome nunca será divulgado; não receberei remuneração por participar do estudo e não me será cobrado pagamento de qualquer natureza. Eu estou ciente de que assinatura deste documento não excetua os responsáveis pelo estudo de qualquer ação judicial. Desse modo, concordo em participar desta pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_ de \_\_, de 2019

\_\_\_\_\_

*Assinatura do voluntário(a)*

\_\_\_\_\_

*Assinatura do pesquisador responsável*

\_\_\_\_\_

*Assinatura da pesquisadora assistente*

Observação: Este termo seguirá em duas vias a serem assinadas por todos os sujeitos (participante, pesquisador responsável e pesquisadora assistente); uma será fornecida aqueles que optarem por participar e outra para ser guardada pelos pesquisadores.

Fonte: Próprios autores.

## Apêndice 04 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Parte 4

Marina de Paulo Nascimento  
 REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS  
 SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DO BRASIL E A  
 PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELF-BRAS.

**Termo de consentimento livre, após esclarecimento**

Se ao término de sua leitura, você decidir participar, voluntariamente, de nosso estudo e considera-se suficientemente esclarecido (a) a esse respeito, solicitamos que, por favor, assine abaixo:

Eu, \_\_\_\_\_, fui esclarecido (a) de forma escrita e oral sobre a pesquisa em questão e, portanto, compreendi os objetivos do estudo e os procedimentos aos quais poderei ser submetido (a). A explicação que recebi esclarece os benefícios e os riscos da investigação. Eu compreendi que sou livre para interromper a minha participação a qualquer momento, mesmo sem apresentar qualquer justificativa, não tendo qualquer prejuízo para a minha parte; meu nome nunca será divulgado; não receberei remuneração por participar do estudo e não me será cobrado pagamento de qualquer natureza. Eu estou ciente de que assinatura deste documento não excetua os responsáveis pelo estudo de qualquer ação judicial. Desse modo, concordo em participar desta pesquisa.

Belo Horizonte, \_\_ de \_\_, de 2019

\_\_\_\_\_

*Assinatura do voluntário*

\_\_\_\_\_

*Assinatura do pesquisador responsável*

\_\_\_\_\_

*Assinatura da pesquisadora assistente*

Observação: Este termo seguirá em duas vias a serem assinadas por todos os sujeitos (participante, pesquisador responsável e pesquisadora assistente); uma será fornecida aqueles que optarem por participar e outra para ser guardada pelos pesquisadores.

Fonte: Próprios autores.



## Apêndice 05 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão em Espanhol – Parte 1

<b>Consentimiento Informado</b>		
<p>Querido colega,</p>		
<p>Estás siendo invitado a participar en la investigación: Representaciones de hispanohablantes sobre el aprendizaje del portugués brasileño y la preparación para Celpe-Bras, desarrollado a través del Programa de Posgrado en Lingüística de la Facultad de Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais, por la estudiante de maestría Marina de Paulo Nascimento y bajo la dirección de Dr. Christian Jean-Marie Régis Degache.</p>		
<p>A través de este documento, llamado Formulario de consentimiento informado, nuestro objetivo es aclarar al máximo sus derechos y responsabilidades y recopilar su firma si elige colaborar con nosotros.</p>		
<p>Con esto, le pedimos amablemente que desarrolle su lectura con mucho cuidado y, en caso de duda, no dude en consultarnos.</p>		
<p>Gracias de antemano</p>		
<p>Sinceramente</p>		
<p><b>Marina de Paulo Nascimento</b></p>		
<p>Y</p>		
<p><b>Christian Jean-Marie Régis Degache</b></p>		
<b>1. OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN</b>		
<p>La investigación en cuestión tiene como objetivo resaltar cómo usted y sus colegas en nuestro curso de preparación Celpe-Bras, exclusivamente hispanohablantes, entienden los procesos de aprender portugués y prepararse para esta evaluación. En este sentido, nuestro enfoque principal es retratar lo que sus propias comprensiones (y las de sus colegas) sobre estos dos temas son en detrimento de los demás. Por lo tanto, la finalización de este curso preparatorio está exclusivamente vinculada a la investigación presentada y, por lo tanto, dada la naturaleza del estudio, todos los participantes deben ser hispanohablantes.</p>		
<p>Firma: _____</p>	<p>Firma: _____</p>	<p>Firma: _____</p>

Fonte: Próprios autores.

**Apêndice 05 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão em Espanhol –  
Parte 2**

<b>2.PARTICIPACIÓN</b>		
Si acepta participar voluntariamente en la investigación presentada, participará de las siguientes maneras:		
1.1 Podrá unirse al cuerpo estudiantil de un curso de preparación para el examen Celpe-Bras, conducido por la estudiante de maestría en lengua portuguesa, Marina de Paulo Nascimento, en la Facultad de Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais, en el Campus Pampulha, en el Avenida Presidente Antonio Carlos, No. 6627, en Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil, los días 18 y 25 de octubre y 1 y 8 de noviembre, de 1:00 p.m. a 5:00 p.m. (una de la tarde hasta las cinco de la tarde)		
1.2 El curso será gratuito, es decir, no tendrá que pagar las clases o el material didáctico.		
1.3 En cualquier caso, investigación y curso, se le pagará por la participación.		
1.4 Antes del curso, se le solicitará al profesor del curso una entrevista de 30 minutos (30 minutos) sobre su perfil personal y profesional y su comprensión del aprendizaje del portugués y la preparación para el examen Celpe-Bras.		
1.5 Usted puede participar en clases que tendrán como objetivo principal prepararlo para Celpe-Bras, teniendo como materiales principales las pruebas aplicadas en ediciones anteriores de esta evaluación y, por lo tanto, estas clases siempre pueden ser grabadas en su totalidad por el maestro.		
1.6 Al final del curso, se solicitará una nueva entrevista al investigador, con una duración de aproximadamente treinta minutos (30 minutos) que también se refiere a la comprensión del aprendizaje del portugués y la preparación para Celpe-Bras.		
<b>2. USO DE REGISTROS</b>		
2.1 Todos los registros generados durante el Curso preparatorio de Celpe-Bras y la primera y segunda entrevistas concedidas por usted pueden ser utilizados por el investigador como parte de su disertación y en otros trabajos académicos, incluidas las publicaciones, siempre que el uso de estos materiales no esté permitido ser revocado por los sujetos involucrados.		
2.2 Todos los registros sonoros de las clases y entrevistas se mantendrán durante un período de cinco años, después de lo cual se descartará el material.		
2.3 Todos los registros de sonido se archivarán en un dispositivo de rescate externo, que será archivado por el investigador a cargo en su sala profesional.		
2.4 Los participantes pueden solicitar su registro en cualquier momento durante el período de cinco años.		
Firma: _____	Firma: _____	Firma: _____

Fonte: Próprios autores.

## Apêndice 05 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão em Espanhol – Parte 3

<b>3. PROTECCIÓN DE IDENTIDAD.</b>		
Independientemente del trabajo en el que se utilicen los registros, la identidad de los sujetos nunca será revelada, asegurando así el anonimato completo. Además, nadie más que los dos investigadores involucrados en la investigación, Marina de Paulo Nascimento y Christian Régis Degache, tendrán acceso a la información personal de los involucrados.		
<b>4. RIESGOS</b>		
Durante nuestras clases, en algún momento, es posible que se sienta cansado debido al tiempo que nos reuniremos, en cuyo caso, si nuestros descansos no son suficientes, puede irse a nuestro salón de clases y regresar cuando lo desee. Durante nuestras entrevistas, sobre algunos temas, puede sentirse avergonzado y / o indeciso, por lo que si lo prefiere, puede negarse a responder.		
<b>5. BENEFICIOS</b>		
Durante nuestras reuniones, podrá mejorar sus habilidades lingüísticas y, por lo tanto, sentirse mejor preparado para el examen Celpe-Bras. Al final del curso, recibirá un certificado de participación. En el curso de nuestras entrevistas, podrá reflexionar más sobre cómo percibe el aprendizaje del idioma portugués y la preparación para Celpe-Bras y, de este modo, destacar su propia opinión sobre el tema.		
<b>6. CONTACTOS</b>		
Si tiene preguntas y / o dificultades con respecto a la investigación, puede comunicarse con la investigadora, Marina de Paulo Nascimento, por correo electrónico <a href="mailto:maridepaulo@gmail.com">maridepaulo@gmail.com</a> y / o por teléfono: +5531992979091 y el Prof. Doctor Christian Jean-Marie Régis Degache por correo electrónico <a href="mailto:christian.degache@gmail.com">christian.degache@gmail.com</a> o sala 3095, en el 2do piso de la Facultad de Letras de la Universidad Federal de Minas Gerais de Pampulha Campus: Avenida Antonio Carlos, nº6627, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil y / o teléfono (31) 3409-6024.		
Las preguntas sobre ética de investigación se pueden resolver a través del COEP, Comité de Ética de Investigación, Universidad Federal de Minas Gerais, al (31) 3409-4592 y / o correo electrónico: <a href="mailto:coep@prpq.ufmg.br">coep@prpq.ufmg.br</a> o en la Avenida Antônio Carlos, 6627, en la sala 2005, en el segundo piso de la Unidad Administrativa II, en Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.		
Firma: _____	Firma: _____	Firma: _____

Fonte: Próprios autores.

**Apêndice 05 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Versão em Espanhol –  
Parte 4**

**Consentimiento Informado después de la aclaración.**

Si, al final de su lectura, elige voluntariamente participar en nuestro estudio y se le considera suficientemente informado al respecto, firme a continuación:

Yo, \_\_\_\_\_, fui informado por escrito y oralmente sobre la investigación en cuestión y, por lo tanto, entendí los objetivos del estudio y los procedimientos a los que podría estar sujeto. La explicación que recibí aclara los beneficios y riesgos de la investigación. Entendí que: soy libre de suspender mi participación en cualquier momento, incluso sin dar ninguna justificación, sin perjuicio de mí; mi nombre nunca será revelado; No recibiré ninguna compensación por participar en el estudio y no se me cobrará ningún tipo de pago. Entiendo que firmar este documento no excluye a los responsables de estudiar cualquier demanda. En consecuencia, acepto participar en esta investigación.

Belo Horizonte, \_\_ de \_\_, 2019

\_\_\_\_\_

**Firma del voluntario:**

\_\_\_\_\_

**Firma del Investigador responsable:**

\_\_\_\_\_


**Firma del Investigador asistente**

Nota: Este término seguirá en dos copias para ser firmado por todos los sujetos (participante, investigador responsable e investigador asistente): uno será proporcionado a aquellos que elijan participar y otro para que los investigadores lo conserven.

Fonte: Próprios autores.

## Apêndice 06 – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa – Parte 1

---

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</p> 
<b>PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>
<b>DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</b>
<b>Título da Pesquisa:</b> REPRESENTAÇÕES DE HISPANOFALANTES LATINO-AMERICANOS SOBRE A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DO BRASIL E A PREPARAÇÃO PARA O EXAME CELPE-BRAS
<b>Pesquisador:</b> Christian Degache
<b>Área Temática:</b>
<b>Versão:</b> 2
<b>CAAE:</b> 17863819.0.0000.5149
<b>Instituição Proponente:</b> UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
<b>Patrocinador Principal:</b> Financiamento Próprio
<b>DADOS DO PARECER</b>
<b>Número do Parecer:</b> 3.505.917
<b>Apresentação do Projeto:</b>
Trata-se de pesquisa de mestrado junto ao PosLin, tendo por objeto as representações de um pequeno grupo de falantes de espanhol sobre a aprendizagem de português brasileiro e sobre a preparação para o exame Celpe-Bras. Será proposto um curso ad hoc com uma turma de 3 participantes, durante 4 aulas de 4h cada, baseada em provas anteriores do Celpe-Bras. As aulas serão gravadas em áudio para posterior análise. Será realizada entrevista com cada participante antes e depois do curso.
<b>Objetivo da Pesquisa:</b>
<b>Objetivo Primário:</b>
O objetivo geral dessa pesquisa é evidenciar as representações de hispanofalantes, latino-americanos, universitários, em contexto de imersão em português, cursando a graduação ou a pós-graduação em distintas áreas do conhecimento em uma universidade pública mineira caracterizada pela presença de intercambistas, acerca da aprendizagem de Língua Portuguesa e da preparação para o Celpe-Bras no contexto de um curso preparatório para essa avaliação.
<b>Objetivo Secundário:</b>
- Identificar as representações de hispanofalantes latino-americanos, universitários em contexto
<p><small>Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad. Sl 2006          Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901          UF: MG Município: BELO HORIZONTE          Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br</small></p>

Página 01 de 04

Fonte: Próprios autores.

## Apêndice 06 – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa – Parte 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.605.917

de imersão em uma universidade pública mineira acerca da aprendizagem de Língua Portuguesa antes e depois de um curso preparatório para o Celpe-Bras.

- Analisar possíveis alterações nas representações de hispanofalantes latino-americanos sobre a aprendizagem de português ao longo de um curso preparatório para o Celpe-Bras.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Os riscos estariam ligados a possível constrangimento em se sentir observado/avaliado, ou em ter dados pessoais e biográficos publicados. O TCLE lembra oportunamente que as informações colhidas para a pesquisa serão disponibilizadas sem possibilidade de identificação dos participantes.

Parte dos benefícios da pesquisa é direta, proporcionando aos participantes um curso de preparação ao teste Celpe-Bras.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa nos parece equilibrada de um ponto de vista ético.

#### **Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Foram apresentados os seguintes documentos:

Folha de Rosto, devidamente assinada;

TCLE, em português e em espanhol;

Parecer consubstanciado, aprovado ad referendum pela Câmara de Pesquisa e pelo PosLin FALE; Roteiros de entrevista;

Termos de anuência para realização de curso e para coleta de dados nas dependências da FALE-UFMG;

Informações Básicas do Projeto;

Projeto Detalhado.

Carta resposta a diligência anterior.

#### **Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

As solicitações levantadas em parecer anterior do CEP foram amplamente atendidas. S.M.J. recomendamos a aprovação do projeto.

#### **Considerações Finais a critério do CEP:**

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad. SI 2005  
 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
 UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
 Telefone: (31)3409-4892 E-mail: coep@ppq.ufmg.br

Página 02 de 04

Fonte: Próprios autores.



## Apêndice 06 – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa – Parte 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 3.605.917

pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1378689.pdf	02/09/2019 16:21:42		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA_.pdf	02/09/2019 16:20:15	MARINA DE PAULO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Agência	TCLE_ESPANHOL_NV_.pdf	28/08/2019 10:33:27	MARINA DE PAULO NASCIMENTO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Agência	TCLE_PORTUGUES_NV_.pdf	28/08/2019 10:31:44	MARINA DE PAULO NASCIMENTO	Aceito
Outros	_ROTEIRO_ENTREVISTA_2_.pdf	17/07/2019 19:10:22	MARINA DE PAULO NASCIMENTO	Aceito
Outros	ROTEIRO_ENTREVISTA_1_.pdf	17/07/2019 19:09:31	MARINA DE PAULO NASCIMENTO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	_PROJETO_MARINA_NASCIMENTO_.pdf	17/07/2019 19:06:19	MARINA DE PAULO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_CURSO.pdf	17/07/2019 19:03:53	MARINA DE PAULO NASCIMENTO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_INSTITUICAO_.pdf	17/07/2019 19:02:07	MARINA DE PAULO NASCIMENTO	Aceito
Parecer Anterior	PARECER_CONSUBSTANCIADO_.pdf	17/07/2019 18:59:55	MARINA DE PAULO NASCIMENTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	17/07/2019 18:59:29	MARINA DE PAULO NASCIMENTO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**


Não

Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2º Ad. Sl. 2005  
Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901  
UF: MG Município: BELO HORIZONTE  
Telefone: (31)3429-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br

Página 02 de 04

Fonte: Próprios autores.

**Apêndice 06 – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa – Parte 4**

<p>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</p> 
<p>Continuação do Parecer: 3.605.917</p>
<p>BELO HORIZONTE, 27 de Setembro de 2019</p>
<hr/> <p>Assinado por: Eliane Cristina de Freitas Rocha (Coordenador(a))</p>
<p>Endereço: Av. Presidente Antônio Carlos, 6627 2ª Ad. Sl 2006 Bairro: Unidade Administrativa II CEP: 31.270-901 UF: MG Município: BELO HORIZONTE Telefone: (31)3409-4592 E-mail: coep@prpq.ufmg.br</p>
<p>Página 06 de 08</p>

Fonte: Próprios autores.



## Apêndice 07 – Transcrições Entrevistas 1

### TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS 1

#### CHE - ENTREVISTA 1 – 30/09/2019 – FACULDADE DE LETRAS

**Pesquisadora:** *Você pode se apresentar, por favor?*

**Che:** *Sim. É... Meu nome é \_\_\_\_\_, sou da Colômbia. Estou há (pausa) três, quatro meses aqui no Brasil, trabalhando como professor de inglês no Pedro Leopoldo, aqui, Minas Gerais. Na Colômbia, sou nos últimos semestres da (pausa prolongada) Faculdade, eu estudo (pausa), é, Negociação Internacional. Como eu faço isso? Em Relacionamento Internacional, então, uma das (pausa) variáveis (pausa) importantes para você poder se formar é fazer uma prova numa terceira língua, então a terceira língua que eu escolhi foi (pausa) o português, então isso é uma das principais razões pelas quais eu estou aqui no Brasil nesse momento.*

**Pesquisadora:** *aham*

**Pesquisadora:** *É (pausa) e por que que você decidiu morar em Pedro Leopoldo?*

**Che:** *Eu tardei muito tempo procurando um trabalho, pesquisei mil sites, mas era difícil, então (pausa), é (pausa) foi uma surpresa realmente, porque a empresa que eu trabalho (pausa) é de (pausa) São Paulo, então quando eu recebi o, o trabalho, é, falaram: “é você tem um trabalho”, tá bom, eu vim,” São Paulo, muito legal!” Mas depois os dias, eles falaram: “mas você não vai trabalhar aqui no São Paulo”, “nós temos outra escola, no Minas Gerais, você vai trabalhar lá”. Até esse momento, não conhecia nada de Minas Gerais ou Pedro Leopoldo, (abaixa o tom de voz), então terminei trabalhando no Pedro Leopoldo.*

**Pesquisadora:** *aham, e você aprendeu português antes de vir para o Brasil?*

**Che:** *Eu aprendi pouco e há muito tempo realmente, eu aprendi há (pausa) no dois mil catorze (pausa), catorze, eu estive estudando aí foi (pausa) um semestre ou dois semestres, é mais foi pouco, e (pausa) e (pausa) foi pouco, mas foi o essencial, as pronúncias a, em, alguns jeitos de falar apropriado, de mudar as palavras, diferente do espanhol, então acho que eu aprendi nesse ano que estudei, o essencial, e agora que estou aqui, então melhorei muito das bases que eu tinha, acho que (si repercutiram muito) esses jeitos de estudar primeiro, na escola, na, na faculdade.*

**Pesquisadora:** *Você falou, então que aprendeu antes de vir para cá, por que que você decidiu aprender português antes de vir para o Brasil?*

**Che:** *Ah, por a prova, que tenho que fazer*

**Pesquisadora:** *Pela prova do Celpe-Bras?*

**Che:** *Que eu preciso fazer a prova para conseguir me formar.*

**Pesquisadora:** *E em 2000, você já pretendia fazer a prova?*

**Che:** *2014?*

**Pesquisadora:** *2014, desculpe.*

**Che:** *Sim! Porque uma das normas da faculdade minha é três línguas.*

**Pesquisadora:** *Aham, entendi. E aí a comprovação é feita através do Celpe-Bras?*

**Che:** *A de português, sim.*

**Pesquisadora:** *A de português, aham.*

**Che:** *O Celpe-Bras é o único que pode fazer a avaliação da língua (pausa) portuguesa.*

**Pesquisadora:** *Você não poderia fazer em português de Portugal, por exemplo?*

**Che:** *Não tem.*

**Pesquisadora:** *Não tem, né?*

**Pesquisadora:** *Entendi (pausa) Okay. É (pausa), então, mas você chegou já fez Celpe-Bras? Aqui, no Brasil ou lá na Colômbia?*

**Che:** *Não. Eu tenho feito outras. Eu fiz é, o PLIDA, que é o exame, a prova, para o Italiano, de Dante Alighieri. Eu fiz duas vezes. As duas vezes quase ganhei, mas não. A parte oral foi muito difícil, e como não conhecia ninguém que falava italiano, eu não tinha a prática para fazer a prova corretamente, sempre ficava um, dois pontos antes da pontuação necessária. É, também fiz uma prova que faz na embaixada da Itália, o nome não lembro, não. Ganhei essa prova, mas a faculdade não considerava isso como válido, então não consegui terminar de (pausa) me formar, então, por isso tenho que fazer outra vez, outra prova, então mudei a língua, talvez vai ser melhor com o português, mais fácil de entender, de falar, escrever e de lembrar.*

**Pesquisadora:** *E (pausa), já que você nunca fez o Celpe-Bras, cê tem alguma ideia de como funciona aprova?*

**Che:** *É, eu já tive muitos amigos que fizeram o Celpe-Bras, porque quase sempre é a língua que mais escolhem fazer meus companheiros. Então, eles falam que é relativamente fácil, que não tem maior dificuldade, pelo menos para o nível que eu preciso. Eu, não, eu vi que o resultado da prova do Celpe-Bras tem em números, mas que eu preciso é em letras, que é o standard europeu, que é A uno, B uno, são essas, nessas medidas eu sei quanto preciso. Nas qualificações, acho que preciso a terceira, e (pausa) então eles falam que esse nível é muito fácil. Eu acho claramente que para você ter uma melhor nota, vai ter que escrever de um jeito muito mais avançado, com umas conjugações, umas (pausa) palavras que mostram que você tem um domínio mais (pausa) maior do português.*

**Pesquisadora:** *E você já participou de algum preparatório para o Celpe-Bras?*

**Che:** *Eu comecei um, e (pausa) eu tenho inclusive um livro preparatório do Celpe-Bras. Eu esqueci. Eu comecei eu tive acho que quatro, cinco aulas, mas eu tinha muitos problemas com o professor, então, no é, eu não estava aprendendo muito por, por a situação pessoal que eu tinha com ele, que eu tinha, nesse momento, eu tinha pouco tempo, então eu já estava o suficientemente estressado, como que para ter outro estresse de não gostar do meu professor e ter que aprender (ênfase) igualmente, então eu parei (pausa) e (pausa), depois aconteceram muitas coisas, no meio, então, não consegui continuar, mas comecei, sim, tenho umas leituras e escrituras, tenho, di, do preparatório,*

**Pesquisadora:** *E por que que você decidiu preparar, se, participar desse preparatório?*

**Che:** *Qual, o primeiro? Ah, desse!*

**Pesquisadora:** *Isso, esse agora, aham.*

**Che:** *Ah... Eu estou estudando, sim, na medida do possível, mas (pausa) ainda estou muito nervoso de não ter o suficiente nível para aprovar o teste. Então, acho que numa oportunidade assim, você pode pelo menos (pausa), se não melhora o coecimento, o conhecimento, ter um pouco mais de confiança, é, para o dia da prova, é, porque*

vai ver coisas que você já mais ou menos viu uma vez, então, pelo menos, se não melhora o conhecimento, se não lembra de nada (ênfase) do que aprendeu, pelo menos vai ser coisas que você já viu uma vez, então, e isso já é (pausa) um primeiro passo para não estar tão (ênfase) nervoso o dia da prova, que (risos) até agora que eu já fiz três provas de língua, eu acho que (pausa) você pode estudar muito, você pode ter estudado já cinco anos de faculdade, mas você vai estar nervoso também, é uma prova (ênfase), e quase qualquer prova faz uma pessoa sentir nervosa, então é melhor se você chega e vê aí uma coisa mais familiar.

**Pesquisadora:** Então agora a gente vai passar para a segunda parte, tá bom? Da nossa entrevista. E aí a gente vai falar sobre a aprendizagem de português, e eu vou pedir para você caracterizar essa aprendizagem desde o início até a atualidade, mas eu vou te dar algumas perguntas para te ajudarem a pensar, tá? Então é assim: Comente como tem sido a sua aprendizagem de português desde o início até a atualidade. Então, desde quando você aprendeu, por que você aprendeu, como você aprende, por que que você aprende, é, se você tem ajuda, de quem que você tem ajuda, quais os materiais que você utiliza, todo o tipo de recurso que você lembrar, e se você gostaria de relatar mais alguma coisa e se existem desafios, para você, de aprender português, ou se existem facilidades, ou se existem desafios e existem facilidades também.

**Che:** Tá, vou falar, não sei se no mesma ordem que você (risos).

**Pesquisadora:** Sem problemas! Fique à vontade, tá?

**Che:** Então, quando eu comecei, é, comecei na Colômbia, minha faculdade tem (pausa) aulas, tem um centro de, de língua, então, eles oferecem aulas de quase todas as línguas: chinês, francês, italiano, português, eu entrei, aula de português, quase como faz todo estudante que começa os estudos que eu estou fazendo, todos nos primeiros semestre, o segundo começa a estudar a língua, porque você tem que ter, para o sexto semestre (ênfase), tudo pronto, mas ninguém consegue, é, então, eu comecei um ano acho, parei, realmente não lembro porque parei. Ah não! Sim! Eu comecei a fazer muitas coisas, essas da faculdade, grupos científicos, eu estive (pausa) trabalhando com uma ONG, nesse tempo, tinha namorada, tinha amigos, eu estava, tinha grupos de investigação. Meu cérebro não conseguia fazer mais coisas. Parei, depois tentei voltar a estudar com o professor do para o preparatório para o Celpe-Bras, consegui, não. É (pausa), agora num momento de ultimatum (pausa), é, se pode falar assim? Eu preciso, como seja, conseguir aprovar o teste. Então eu pensei: vou para o Brasil, pelo menos lá vou estar fora nas ruas, vou ter que (pausa) conversar com as pessoas, e, a imersão pode funcionar para você aprender um pouquinho mais rápido (falando pausadamente), não sempre funciona, mas algumas vezes, então, eu tomei (pausa) a decisão de vir pra qui, tive muita sorte, que estou morando com o cara que ele é formado em Letras, então ele conhece muito bem o português, muito, muito bem, então, eu, é difícil, porque nós temos horários um pouco diferentes, mas eu tento estudar coisas com ele, não tanto estudar, mas ele corrige, corrige (pausadamente) coisas para mim, então, eu tinha muito problemas ainda com as oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. Então ele conseguiu me explicar um pouco melhor, mais ou menos como era a situação, eu acho que agora (pausa) tá um pouco melhor. Então, mais o menos isso é minha, meu estudo aqui, é trabalhar com ele, estudar um pouco com ele, falar o mais possível fora com as pessoas, falar para eles que correjam, então, enquanto a falar, acho que estou dando certo. Escutar, é, acho que é a parte mais fácil de qualquer língua, entender o que você escuta. Em escrever, acho que vai ser a parte mais difícil, porque até agora não escrevi demais, escrevi pouco, realmente, eu acho que essa vai ser a parte mais difícil de aprender, não impossível, realmente, porque eu tenho certa

*facilidade de, de aprender línguas e de, talvez não aprender, aprender, mas de melhorar, de melhorar (pausadamente) línguas, eu com o inglês, eu aprendi, sim, mas foi uma coisa assim, eu aprendi, tá, estive num nível básico, mas em questão de um ano, chegou a um nível avançado que tenho agora, então tardo pouco tempo em perfeccionar as coisas que eu sei. (pausa), então, acho que vou conseguir isso, porque eu sou muito lógico no, no (pausadamente) meu jeito de pensar, então uma vez eu encontro a lógica a uma coisa, eu aprendo, para tuda a vida, isso foi o que aconteceu com o inglês, eu encontro uma lógica própria, non, é impossível explicar, para mim é lógico o jeito que encontrei, então, uma vez eu encontro a lógica do português, que acho que estou encontrando da pouco, vai ser para mim muito fácil não errar, hum, ah, quando tente falar, escrever, então, vou procurar isso.*

**Che:** *E com relação aos materiais, você falou que tem essa pessoa com a qual você convive, né? Que é formada em Letras, mas tem diferença dos materiais que você usou no começo e que você usa agora?*

**Che:** *É, sim, eu no começo, eu não tinha com quem falar, então a fala estava em cero.*

**Pesquisadora:** *Mas cê usava livro, internet?*

**Che:** *Ah, no começo, sim. Eu tinha livro, sim, era uma aula muito convencional, com livro, professor, atividades, as coisas básicas, de “a menina tem uma maçã”, os ingredientes, vegetais, o galatos, tudo isso.*

**Pesquisadora:** *Hoje o que você utiliza é diferente? Hoje só conversando?*

**Che:** *É, até agora só conversa com as pessoas*

**Pesquisadora:** *E você acha que é importante se preparar para o Celpe-Bras?*

**Che:** *É.*

**Pesquisadora:** *Por que?*

**Che:** *É importante, sim. Porque, eu te falei no começo, pelo menos você vai ter (pausa) uma sensação de familiaridade, no momento que você tem a prova frente de você, isso já é um passo importante para você começar a prova, no dia da prova. Segundo, porque se você se esforça, você pode também conseguir cheiar muitos vazios que você pode ter, então, se você se esforça, você pode ter, tá perfeito para a prova, eu acho que por isso é importante fazer o preparatório.*

**Pesquisadora:** *E quais são suas expectativas com relação ao preparatório?*

**Che:** *Aprender o mais que possível, tentar que no final, o vinte, o dia vinte cinco, vinte cinco, vinte seis, eu não tenha nenhuma dúvida, porque pra mim, nesse momento, é ganhar ou ganhar, é, realmente, não posso perder outra vez, outra prova, já perdi muito, não formando, então, para mim a única saída é ganhar, então, por isso, preciso de aprender o melhor que posso.*

**Pesquisadora:** *E você vai continuar aprendendo português depois do Celpe-Bras?*

**Che:** *Depende.*

**Che:** *Por quê?*

**Che:** *No sei. Até agora, a minha vida vai até que eu receba o certificado do Celpe-Bras, Até agora vai. Não, sei, que vai contecer depois disso. Porque tá, se eu recebo aprovado, então eu começo a pensar nas (pausa) pra, eu esqueci como se fala isso em português, quando você trabalha antes de se formar, tem que trabalhar.*

**Pesquisadora:** *Estágio.*

**Che:** Isso. *Que tenho (ênfase) que fazer, que preciso fazer. Então, se eu recibo, começo a pensar nessas coisas, fazer tudo o processo, fazer tudo o processo. Se não, então, vai ser um caso. Então, se eu faço, possivelmente, se eu consigo aprovar, possivelmente, vou ficar aqui seis meses mais, pelo menos, em (pausa) depois desses meses, posso ficar mais, posso ir embora para a Colômbia, posso ir para outra parte, então depende muito do que aconteça daqui até agosto, o oito de agosto.*

**Pesquisadora:** Okay. Então as perguntas eram só essas. Tá bom?

**Che:** Tá bom.

**Entrevistadora:** Muito obrigada, \_\_\_\_\_.

### **FRIDA - ENTREVISTA 1– 30/09/2019 – Instituto de Geociências**

**Pesquisadora:** Você pode se apresentar, por favor?

**Frida:** Sim, eu posso.

**Frida:** Meu nome é \_\_\_\_\_ sou do Peru, tenho 28 anos, ah, estou aqui em Brasil já há um ano, tô estudando aqui na UFMG, é Análises de Modelos Ambientais, é mestrado, e que mais de mim? Eu posso contar sobre a minha família?

**Pesquisadora:** Pode.

**Frida:** Eu tenho duas irmãs, elas moram em Peru e ah, também, ah, e, também tenho dois sobrinhos, meus pais também moram em Peru e aqui, bom, é legal poder estar aqui, poder falar outro idioma, que mais de mim? Que eu gosto? Gosto muito de dançar e gosto de (pausa) de, de ler também, gosto muito e agora que to fazendo o mestrado, e, (pausa) tenho que ler muita coisa, os artigos, muita, muita coisa, e tô gostando, gostando do que estou fazendo, e a pesquisa que to fazendo também, mas é muito, é muita coisa que eu tenho que fazer, mas aí vou.

**Pesquisadora:** E há quanto tempo você está no Brasil?

**Frida:** Estou há um ano.

**Pesquisadora:** E por que você escolheu a UFMG?

**Frida:** Bom, eu estou com uma bolsa de estudos e escolhi a UFMG, porque essa bolsa de estudos foi feita pela OEA, Organização dos Estados Americanos, e aí eles colocaram que eu tinha que escolher, e, cinco universidades do Brasil, entre essas, entre as universidades que eu tinha que escolher estava a UFMG e outras universidades mais, mas a UFMG eu escolhi pelo, e, hum, pelo mestrado que eu estou fazendo, o nome do mestrado que é Análise Modelos Ambientais, porque eu gosto que é sistema de formacion geográfica, tudo isso, então, aí escolhi, eu gostei muita, da, currículo da UFMG, e é isso.

**Pesquisadora:** E você chegou a estudar português antes de vir para cá?

**Frida:** Sim, eu cheguei a estudar. Eu estudei 2000, quando eu acabei a faculdade, eu acabei é 2013, aí eu comecei, non, 2012, eu estudei, estudei mais ou menos seis meses, para, porque em Peru para ter, e, o cartão de grado, da universidade, eu tenho que ter um idioma e aí escolhi português porque achava que era muito mais fácil, quando escolhi português eu gostei muito de minha professora, ensinava muito bem e eu gostei do idioma, depois de isso, 2017, tambien comecei a estudar em janeiro.

**Pesquisadora:** *Aham. E por que que você decidiu de estudar antes de vir para o Brasil mais um pouco? Você estudou antes de vir para o Brasil, também, além de pela sua graduação lá, né? Por que você decidiu estudar antes de vir, então?*

**Frida:** *Por que? É, é, porque eu tinha que ter este, ah, o cartão de, de grado. Aí eles falaram que eu tenho que fazer um idioma, então aí escolhi português, por isso eu estudei português. E, mas no ano 2017, como eu já tinha esses planos para poder estar aqui no Brasil, então tinha que estudar português. Nossa, eu não pensava de que o tempo ia ser muito mais rápido e eu ia chegar 2018 aqui, eu pensei que esse tempo hiva demorar muito, que eu hiva ficar no Peru ainda e depois vir para o Brasil, mas não aconteceu (risos).*

**Pesquisadora:** *É, e você já participou do Celpe-Bras alguma vez, aqui ou em algum outro país?*

**Frida:** *Não. Eu tentei participar em Peru, mas em Peru só se dão em dois, dois estados, Lima e Arequipa, non se dão, então, aí eu tentei fazer, cadastrar, eu tentei cadastrar-me, mas aí só aparecia Arequipa, e Arequipa aonde eu moro é muito longe, aí parei.*

**Pesquisadora:** *E já que você nunca participou, você tem alguma ideia de como funciona a prova?*

**Frida:** *Agora eu tenho ideia de como funciona a prova, que é oral e escrito e é, também poder escutar, assistir alguns vídeos, dar a minha opinião.*

**Pesquisadora:** *E você já participou de algum curso preparatório para o Celpe-Bras?*

**Frida:** *Não, não participei.*

**Frida:** *E porque que você decidiu participar desse curso?*

**Frida:** *Ah, curso do Celpe-Bras?*

**Pesquisadora:** *Aham, desse mesmo.*

**Frida:** *Quero participar, porque eu quero preparar-me bem para dar a prova. Para ter confiança em mim mesma. E saber como é esse processo, para quando eu entre, sobretudo na parte oral, porque se eu não pratico, falando, olhando outras pessoas, se eu não to praticando, quando eu chegue, a fazer a prova do Celpe-Bras, vou estar com muito medo do que eles vão perguntar, então tenho que ter confiança com o português e também com outras pessoas.*

**Pesquisadora:** *Entendi. Agora, a gente vai passar para a segunda etapa da nossa entrevista, tá bem?*

**Frida:** *Tá.*

**Pesquisadora:** *A primeira coisa que eu vou te pedir é para você caracterizar a sua aprendizagem de português desde o início até agora. Aí vou falar algumas perguntas aqui para te ajudar a pensar um pouco, tá bom?*

**Frida:** *Tá bom.*

**Pesquisadora:** *Então, é assim: comente como tem sido a sua aprendizagem de português desde o início até a atualidade. Primeiro, desde quando você aprende ou aprendeu e porquê. Como você aprende, porquê, então, quais são os métodos que você usa. Você teve ajuda de alguém? Então, quem que te ajudou, por que você pediu ajuda para essa pessoa ou para essas. Quais materiais que você considera que te ajudam a aprender e se há desafios, se há facilidades. E se você quiser relatar mais alguma coisa que eu não abordei aqui, cê pode relatar também, tá bem?*

**Frida:** *Quando eu comecei a estudar português no 2013, a professora, ela, tínhamos um livro, que se chama Bem-vindo e é mais gramatical, temos que falar o tempo passado, futuro, presente. Eu achei muito legal, porque é*

*muito parecido o espanhol, ah, mas que eu possa falar flugente, eu non, non conseguia, eu acho que non, saia algumas palavras em espanhol, e depois de isso, em 2017, comecei de novo a estudar, só um mês, mas a professora, ela era brasileira, e aí era muito legal, porque ela falava, tudo que falava, era em português, tínhamos que escutar a ela, que falava, e, e, eu conseguia entender a ela e também conseguia lembrar as coisas que eu tinha estudado anteriormente e depois de isso, eu fiz, e, um curso pela internet, online, onde o professor, ele falava que temos que ganhar (pausadamente) vocabulário, se você não tem sabe vocabulário, não vai poder falar e o vocabulário, palavras que sejam em português, non em espanhol. Então, aí estudei e fazendo orações. Ao princípio, para mim não era muito legal fazer orações, em português, escrever em português, não era legal, mas depois eu amei, eu amei fazer isso, não era legal, mas eu fazia, eu escutava música, cada dia eu estava estudando as palavras e, e eu fazia orações, mas non traduzia ao espanhol, sempre falava, tem que pensar em português, non em espanhol, isso aconteceu quando eu cheguei aqui ao Brasil, (ênfase) pensar em português e não em espanhol, quando eu tenho que falar, não penso em espanhol, penso em português. Mas para chegar a isso, non é, non foi fácil, mas, e, algo que achei muito legal é que quando estava suzinha, eu pensava em português, porque se eu começava a pensar em espanhol e alguém falava para mim, imediatamente saia uma palavra em espanhol, sim que eu queira, saia em espanhol. Ah, que mais? E, hum, depois de isso, hum, e praticar, e agora que tenho uma amiga que ela tá ajudando muito, tô praticando com ela, ela tá corrigindo e também quando eu escrevo, as vezes eu me engano com a palavra, por exemplo, por exemplo, por exemplo, hoje eu falei com uma amiga “parabéns, eu amo muito a você”, esse a non és, é “eu amo muito você”, aí “ah tá”, achei muito legal isso! Falei: “vou aprender”, “tem essa palavra não, vou cortar”, “é importante! Então, aí, tô tentando! E, son as vezes palavras que podem estar bem para mim, mas pode estar bem, mas no é assim. Então estou aprendendo a falar, falar, sempre.*

**Pesquisadora:** *E o que você acha, pensando em tudo o que você falou que seja, se existem, né? Facilidades em aprender português e desafios também?*

**Frida:** *O desafio é quando você num mora em um mesmo lugar onde falam o português, aí é um desafio, porque você sempre tá escutando um outro idioma, e esto é um gran desafio, mas que estou morando aqui no Brasil (ênfase) eu tenho que falar, de qualquer forma, tenho que falar em português, se non, ninguém vai me entender, se eu falo espanhol, pode ser que podem me entender, mas não acho muito legal falar em espanhol, seria legal se. Ah, outra vantagem é que é muito parecido, é muito, muito parecido, mas tem palavras que non e também tem palavras que é diferente o significado, é muito diferente para mim, e também para eu falar, por exemplo, e, “vou pegar um ônibus”, para mim, eu falar “pegar um ônibus”, eu penso em espanhol, pegar é outra coisa em espanhol, é bater, então, aí, para mim isso foi muito difícil, por exemplo, “tirar uma foto”, “tirar”, só a palavra tirar, em espanhol tem outro significado, então em, em, espanhol seria “tomar foto” e para, para eu falar, falar essa palavra eu tinha que pensar(ênfase) em português para deixar de lado o espanhol e falar essa palavra, mas ao começo era muito, muito, difícil, mas como sempre, escutava as pessoas, e ah, “tudo bem” e outro que também pode ser uma desvantagem que vá, e, com o lugar onde moramos, que acho, e, que acontece com todos idiomas, quando você tenta falar e todos falam que está em outro sítio e você tenta falar em português é como meio engraçado e todos falam “tá falando outro idioma”, “tá tentando falar outro idioma” e você fica, e, com vergonha e non quer falar, mas se você mora, to morando aqui no Brasil, todo mundo fala português, não tem porque ficar*

com vergonha. (ênfase) “É o idioma, tenho que falar”. E aí, aí normal, mas é um outro país, no há isso, todo mundo fica com vergonha tentando de falar um outro idioma.

**Pesquisadora:** E, você acha que é importante se preparar para o Celpe-Bras?

**Frida:** É importante, é importante, porque, como já falei, se você não se prepara, vai sair uma palavra em espanhol, pode ser que agora saiu alguma palavra em espanhol que eu non lembro que é espanhol, aí também seria uma outra desvantagem.

**Pesquisadora:** E quais são as suas expectativas com relação ao curso preparatório?

**Frida:** Ah, que eu posso sair do curso do preparatório falando bem, que eu tenha mais confiança em mim mesma, que eu possa dar uma boa prova, que eu não possa ficar com muita tenção, ou nervosa, que eu vou fazer a prova, se não, poder falar normal, normal, para a pessoa que está, porque, eu, muitas vezes, quando alguém está avaliando, você fica pensando se vai sair alguma palavra em espanhol ou em português e que no vai ser bem falado e aí vou preocupar com isso que eu pensar nas coisas que vou falar, aí seria muito legal essa preparatório, muito mais, porque a prova é de opinião, então tenho que pensar sobre esse tema para dar a minha opinião, mas tenho que pensar se vai sair alguma palavra em espanhol.

**Pesquisadora:** E você vai continuar a estudar português depois do Celpe-Bras?

**Frida:** Eu vou continuar (risos), eu quero continuar a estudar.

**Pesquisadora:** Por que?

**Frida:** Porque o nível do Celpe-Bras, no, é, vá de intermediário até o avançado, então eu não sei onde vou ficar, então pode ser no intermediário, pode ser aí, então eu quero ter a, a, maior nota possível, então eu quero continuar a estudar, e como qualquer outro idioma, é complicado, tem muitas palavras, temos que continuar estudando, tem muitas palavras que eu não conheço.

**Pesquisadora:** Ok, muito obrigada, querida, era só isso, muito obrigada.

### **PEPE - ENTREVISTA 1 – 30/09/2019 – Faculdade de Letras**

**Pesquisadora:** Você pode se apresentar, por favor?

**Pepe:** E, sim, claro sou \_\_\_\_\_, eu sou do Peru, eu sou biólogo e eu vim pra cá, pra Brasil pra estudar na Univesidade Federal de Minas Gerais, estou no curso de mestrado, é, de bioinformática de Ciências Biológicas, no ICB e estou aguardando para poder aprender um pouco mais do idioma.

**Pesquisadora:** E por que você veio para o Brasil?

**Pepe:** Ah, com fim de estudos.

**Pesquisadora:** De estudos?

**Pepe:** Sim, com fim de estudos, e, eu acho que de toda a Suldamérica, e, um punto forte pra as pesquisas que são de ciências biológicas, e, que é a minha área de estudos, é, justamente, é, Brasil, em este caso Brasil e Argentina, mais neste caso por a diversidade dos centros de pesquisa, institutos, e, professores, profissionais que estão trabalhando em outros países a partir do Brasil, e, tem um gran número de pesquisadores aqui, então por isso eu elegi esta, esta, este país e esta universidade também.

**Pesquisadora:** E por que que você escolheu (ênfase) a UFMG?



**Pepe:** Ah, neste caso havia duas opções dentro do Brasil, e, nestas opções havia algumas que eram em termos gerais, algumas universidades estavam posicionadas, e, de, de melhor jeito, entre outras, pero em termos gerais, diante das carreiras totais, mas neste caso, eu precisava duma universidade onde Ciências Biológicas fosse, e, uma das principais áreas desenvolvidas, e, uma das principais áreas, mais desenvolvidas e neste caso, especificamente, a da minha carreira que seria Bioinformática, então quando eu fazia os filtros, eu tinha que algumas universidades que poderia ser em São Paulo, Campinas talvez se desarrollava em outras coisas, mas, então, e, aí, saliu Universidade de Minas Gerais como uma das principais para bioinformática e pras Ciências Biológicas e por isso a elegi esta universidade.

**Pesquisadora:** E você aprendeu português antes de vir para o Brasil?

**Pepe:** Eh, sim, um pouco, eu, e, levei um curso de português por a minha conta, no Lima, com uma academia, se chamava e, aquisição cultural da língua portuguesa e eu tive um curso de três meses, e, depois disso eu tive que estudar pra minha conta para poder, e, render um exame, e, e eu passei o exame, mas é outra coisa quando eu levo pra cá, eu chego pra cá, quando eu chego pra cá, é muito diferente é muito sotaque e as pessoas falam (não todas) um pouco rápido, então, e, toda a minha preparação é para um básico talvez, não é algo avançado (risos). Sim, foi somente isso, passei um semestre lá e quando vim para cá é como se começara outra vez.

**Pesquisadora:** E por que você decidiu estudar português antes de vir para o Brasil?

**Pepe:** Ah, algumas pessoas, e, que já haviam estado no Brasil me diziam que, e, eu podia estar aqui tranquilamente, e, falando com as pessoas, mas eles não me entenderiam provavelmente então aun que, ainda, em, os idiomas são relativos em alguma partes, mas não é todo o idioma e quando você precisa de falar alguma coisa específica sobre algo importante, você tem que usar as palavras, e, corretamente, nesse caso, e, eu disse, vou trabalhar um pouco, poupar um pouco de dinheiro e depois estudar e depois disso: “vou pra o Brasil”, porque essa era provavelmente a maneira mais segura de que as pessoas poderiam entender o que eu digo, digo.

**Pesquisadora:** Okay, e você já participou do Celpe-Bras, no seu país ou aqui no Brasil?

**Pepe:** Non, eu estava procurando informações sobre isso quando eu estive no Brasil, ah, mas não, o que acontece é que são duas vezes e são du para cada ano, então, para mim era um pouco difícil aguardar todo esse período de tempo, então eu tinha talvez o meu certificado que era um pequenino na minha academia, de português, mas estar nesse treinamento todo dia, para poder talvez escrever melhor, processar as melhores formas de dizer algo, tudo isso toma tempo e para aguardar o tempo e acho que tomei uma decisão que era: “vamos aprovar no Brasil diretamente” e eu contatei os professores e me disseram que eu poderia fazer isso e estou a cá agora.

**Pesquisadora:** E, já que você nunca participou, então, do Celpe-Bras, você tem alguma ideia de como funciona, como que é essa prova?

**Pepe:** Ah, sim, Celpe-Bras é uma, ah, é um exame de proficiência de português, e, eu acho que é ministrado por o estado brasileiro para certificar o nível de idioma das pessoas que são estrangeiras e querem, e, demonstrar, demonstrar, o nível de, de, idioma em alguns casos é necessário, esse, esse, esse certificado para poder fazer talvez uma postulação para algumas bolsa, uns crushes pra, para algumas vigas como a OEA, então, é, é necessário nesse caso, eu não sei se a gente precisa para poder trabalhar aqui, eu non sei, mas eu somente vi a parte para, para aqui.

**Pesquisadora:** E você já participou de algum preparatório para o Celpe-Bras?

**Pepe:** Não, ainda não.

**Pesquisadora:** E já que você nunca participou, por que que você decidiu participar?

**Pepe:** A, eu, é, a nossa professora, é, nas aulas, é, nos disse que se nós quiséssemos trabalhar melhor, uma coisa melhor dita, se nós quiséssemos, e, preparar-nos de melhor maneira, de melhor jeito, e, nós poderíamos, e, pensar de fazer um exame de Celpe-Bras, mas isso com uma preparação prévia, né? Então, e, somente disse isso. Agora, ah, ah, o correio sobre o curso se apresentou como uma oportunidade neste caso, porque, e, no Peru, todo, você tem que pagar por tudo, você tem que pagar por tudo, se você se quiser algum idioma, algum curso pequeno, algum, entender como funciona algum programa estatístico ou algum programa de programação, linguagem, lan, linguagLem de programação, você tem que pagar por tudo. Neste caso, eu pergunto ao futuros estudantes, e, e esse curso, você, como faço com isso? E ele me disse, “bueno, isso é de graça”, “é de graça, como é de graça?”, “esso é grátis, você não tem que pagar por isso”, e isso é novo aqui, neste caso, é um curso preparatório, é uma coisa positiva, com professores, é brasileiros, é uma coisa positiva, e, dada por, neste caso, dado por você que seria uma mestranda, então o nível também é diferente, é um pouco melhor, então hay, coisas que e o horário também ajuda, porque eu tenho aulas de segunda até a quinta-feira, até, até sexta-feira e eu tenho livre, mas ou menos, o sábados e domingos, então todo é positivo neste caso para poder levar o curso.

**Pesquisadora:** Entendi. E você tem alguma expectativa de como que o curso vai funcionar?

**Pepe:** Eh, eu somente quero, ah, eh, melhorar (risos). Não sei se para o exame talvez, pero com miras no futuro, sim, se é possível trabalhar pra o exame, sim, mas neste caso, eu somente quero melhorar todo o que eu possa, isso.

**Pesquisadora:** Okay, agora a gente vai passar para a segunda parte da entrevista, tá bem? Então, mais uma vez, tudo o que você quiser dizer e o mais completo o possível, tá bom?

**Pepe:** (Assente)

**Pesquisadora:** Então, eu queria que você comentasse como tem sido a sua aprendizagem de português, desde o início, quando você começou a aprender lá no Peru até aqui no Brasil, aí eu tenho algumas perguntas pra te ajudar, tá? Desde quando você aprendeu? Por que você decidiu aprender? Como que você aprende? É, se você tem ajuda de alguém, quem são essas pessoas? Se você gostaria de falar dos materiais que você utilizou, enfim todo tipo de recurso, né? Que a gente usa. Depois, se tem algum desafio, se tem alguma facilidade.

**Pepe:** Facilidade, o que seria?

**Pesquisadora:** Facilidade é, assim, alguma parte que não é difícil.

**Pepe:** Ah, yah.

**Pepe:** É, que, ah, okay, eu comecei um ano atrás, eh, mas os meus planos pra estudar outro idiomas eram de mais antes, quando estava na universidade, estudando a minha graduação, eu comecei, eu tinha que aprender inglês, obrigatoriamente, eu tinha que aprender inglês, mais neste caso, há como linguagens que são pouco mais atrativos, eh, para o ouvido, neste caso, eu tenho dois, ah, duas linguagens, eh, que são o português e o italiano, neste caso para o que ia pesquisar, português tem uma presença mais relevante em comparado com o italiano e por todo o trabalho que faz Brasil eh, eh, eh, todo isso complementado com o espanhol, e inglês, é como se eu abarcasse uma gran parte das pesquisas, neste caso para poder ler los trabalhos de jornais científicos, eh, isso, eh, agora isso, agora isso foi, atrás, atrás, um ano atrás foi quando eu comecei com meus estudos de português

*e depois disso eu acho que, eh, a frequência, eh, com que eu estudava português foi num tempo que eu não tinha muito tempo para poder ter horas extra pra lembrar todas as coisas que o professor dizia nas aulas, então, eu trabalhava, eu estudava inglês, eu estudava português, então algumas coisas já estavam como que, hum, é eu precisava de tempo, depois disso, eu somente trabalhei e português e neste caso eu trabalhava com as minhas, mas não só com as minhas notas, mas também eu precisava de uma ajuda que fosse virtual e também, eh, para ouvir, neste caso, eu fui para youtube e alguns canais que são, que tem muita ajuda pra os estrangeiros neste caso, por exemplo, eu lembro o curso de português, com o professor Marcel, esse professor fala como se fosse espanhol, mas tem tudo que é um brasileiro, acho que é brasileiro, mas algumas coisas tem de espanhol, de espanha, então, ele mostra as aulas muito detalhadas e muito gráfica, isso, ah, neste aspeto, a mim me ajudou bastante, porque (pausa), eh, eu estava numa bizarra na minha aula e o professor escrevia, ponia alguns vídeos também, mas isso é somente por lo tempo das aulas, né? Mas depois eu podia repetir, eu descarreguei todos os vídeos do professor Marcel, pra mim, pra a minha computador, eu trouxe para aqui para o Brasil, também, para praticar, eh, mas todo o tempo que, que eu, eh, investi dipois, para a minha conta, na minha casa estudando foi um tempo considerável, mas depois que eu terminei e fui pra a minha salinha, eu disse, ah, eu aprendi bastante, ah, com esse professor, mas eu comecei a tomar notas com isso, isto, eu tenho o meu caderno aqui, posso mostrar?*

**Pesquisadora:** *Claro, por favor.*

**Pepe:** *Sim? Não é uau, um super caderno, mas, eh, me ajudou bastante, me ajudou bastante, porque é um pouco disso que disse eu, é como um resumen de todas as minhas aulas, mas na primeira parte é sobre as minhas aulas em si, eh, coisas básicas, mas neste caso, eh, hay coisas um pouco específicas, que nos posse, que me ajudam par poder ressaltar algumas coisas, neste caso foram as aulas, mas depois eu não pude ver que, talvez, eh, neste caso, este quadro era sobre as relações familiares, né? E neste caso, esto foi diretamente, eh, copiado da, do vídeo do professor e algumas coisas também que eu, por exemplo, Rio and Learn, que era outra página, que acho que vem de Rio de Janeiro, que eles põem, não vídeos, mas são somente textos, textos onde as aulas son de uma página e nesta página você tem os exercícios e mais abaixo você tem, eh, eh, a resoluções, então, isso, eh, primeiro com a parte teórica, com o professor Marcel, algumas classes, que eram duas partes, que era uma parte de ah “nós vamos a trabalhar como se fosse um exercício”, todo esse exercício, depois o professor fazia, eh, os exercícios complementares, então era a parte do professor Marcel, parte teórica, parte de exercícios, com a ajuda do professor e outra parte com complementares, depois eu passava para o que era Rio and Learn, e que estava em inglês também, era uma página de duas linguagens e depois disso, eu tratava de ver alguns vídeos así que eram curtos, mas que algumas pessoas, eh, colocavam, acho que era, porque eles não faziam aulas eh, constantemente como o professor Marcel, mas, eh, eles punham coisas interessantes, então eu, com isso, eh, vi, já depois que comecei a trabalhar, como se disse isto? A trabalhar com os verbos que foi o ferro, o mais trabalhoso para mim, eh, neste caso, foi eu com uma pizarra, na minha, no meu quarto, e (ênfase) trabalhar com isso, trabalhar com isso, foi tudo memorístico, mas porque eu non tinha uma outra pessoa com quem eu poda, pudesse falar, né? Neste caso, então, eh, depois disso, eu disse, eh, eu entendi que ao meu nível, faria aumentar um pouco, mas depois disso, foram como cinco meses, todo foi pra baixo, porque eu não tinha, eu estava, eh, trabalhando com os meus documentos para poder vir para cá, eu estava haciendo muitas coisas diferentes ao idioma e aí todo o meu nível baixou um pouco, um pouco é de ser talvez bom comigo mesmo, né? Baixou (ênfase) muito (risos) e quando eu*

vinha pra cá, quando todos os meus documentos estavam requisitados, e vim pra cá, recomecei outra vez, e agora eu tenho o meu caderno que pode ajudar e estou nas aulas de português, mas é um pouco como, hum, drástica da maneira como uma pessoa pode passar, trocar dum campo completamente teórico e talvez falar com sigo mesmo e passar para outra, outro, outro campo em que é todo prático, no meu laboratório, há pessoas que são de outras partes do Brasil, há pessoas que é de Para, eh, e outra pessoa que é de Bahia e o meu professor, orientador, que é o chefe de todo o grupo, é de Bahia, eh, eh, a primeira semana, hum, eu estava muito, muito, cansado, porque eu não sei nem porque, eu digo: “será que é o clima?”, “será outra coisa?” e, ah, eles me disseram, uma pessoa que estive no França, que é aqui de Minas, que foi pra França e voltou, que estive no mesmo laboratório que eu, eh, me disse: “isto é porque você está, eh, você está as 24 horas trabalhando, com seus olhos, com sua, está lembrando coisas, em tudo, então você está trabalhando o tempo todo o tempo, “você está muito cansado por isto, ele me disse: “quando eu estava, eh, na França, isto aconteceu comigo, eh, pelo menos a primeira semana, com dor de cabeça e todo isto”, eu não sabia isso, mas isto eu como que senti um pouco melhor pra mim, ele disse “isso é normal”, então eu tenho que passar a isto, eu tenho que condicionar-me, e depois disso, foi um pouco melhor, mas com as pessoas de Pará e de Bahia, é um pouco diferente a forma de fala, o meu professor também, os mesmos alunos, de, os mesmos colegas, eh, do nosso grupo me disse: “esse professor fala (pausa) muitas coisas”, professor é de Brasil, mas os brasileiros não entendem tudo o que ele diz, fala muitas coisas, mas é uma coisa pessoal do professor, há muitas coisas e toma muito tempo, mas isso é uma coisa pessoal do professor, mas outra coisa é o jeito em que ele fala, que ele fala, eh, a sotaque, eu agora estou como tendo alguma tendo alguns retos, se pode dizer? Quando eu posso falar com, eh, (pausa) com o meu colega de, de Pará e também com as meninas de Bahia do nosso grupo, eu posso dizer que eu tenho um nível intermédio um pouquinho mais para reto, mas com os outros colegas é um pouco mais fácil tratar de fazer entender o que eu digo, isto, é, isto, somente isto.

**Pesquisadora:** Mas você falou de alguns desafios, né? Tem alguma facilidade?

**Pepe:** Ah, facilidade, é, eu tenho facilidade para lembrar coisas, mas eh, neste caso, eh, eu suponho que verbos me ajudou bastante, mas assim, os seus verbos tem, (suspiro) eu acho que vocês veem o mesmo com o espanhol, que tem terminações, algumas coisas muito comum, mas outras coisas, não tanto comum, eh, facilidades eu, eu acho que para lembrar coisas, com a memória fotográfica talvez um pouco, pouquinho disso trabalhando com taxonomia de plantas, eh, quando, eh, eu estava trabalhando no, na graduação, um pouquinho disso ajudou a minhas notas neste caso, e aqui eu acho que também um pouquinho disso. Eu queria mencionar, eh, queria dizer que eu estive também, eh, trabalhando com duas aplicações para celular, uma era a principal pra mim, eh, por os verbos, português, neste caso, com a bandeira do Brasil (mostrando o celular).

**Pesquisadora:** Verbos português!

**Pepe:** (ênfase) Aham! Eh, Tem os verbos, você põe o verbo e você pode ver as conjugações. Neste caso, é muito, vai ser, muitas, muitos tempos e muitas coisas, eu esqueci tudo agora, mas eu acho que está tudo no meu disco duro, na minha cabeça (risos) e que depois eu posso praticar um pouquinho e depois posso lembrar de outra vez. Isso e também conjugação.br, eu acho, conjugação.br, você põe eh o verbo, escreve o verbo e também é o mesmo, sim, e com essas duas e, sim, somente isso.

**Pesquisadora:** Você acha, pensando no exame Celpe-Bras que é importante se preparar pra fazer o Exame?

**Pepe:** *Sim, é importante, eh, você pode demonstrar, eh, o seu nível quando você fala, mas quando você está procurando vagas, quando você está competindo para uma posição ou para um posto para a universidade é importante que você diga “sim, eu, eu, eu sei falar esse idioma, eu entendo todo o idioma, mas eu tenho este certificado que avala o que eu digo, né?”, então, eh, se eu vejo assim, sim, é importante o de, idioma, o idioma, o certificado de idioma, neste caso.*

**Pesquisadora:** *E quais que são as suas expectativas para o curso preparatório?*

**Pepe:** *Ah, eh, eu vi algumas coisas no, no, período prévio sobre o exame do Celpe-Bras, mas a informação estão um pouco, eh, pra meu caso, eu não consegui muita informação por um lado e por outro lado, sim, então e foi como, tudo porque não é a informação diretamente, porque a informação está por um lado, a universidade que dava umas demonstrações do exame e, e, e, comecei por aí, ah nossa professora também, agora, na última aula nos deu como uma demonstração de como poderia fazer um exame de Celpe-Bras, mas a parte falada, a parte, eh, que você está com o entrevistador e ele pergunta algumas coisas, quando pequeno, mas todos participamos, mas nos deu uma, uma perspectiva diferente, porque toda a parte teórica e toda a coisa estava como período prévio para as aulas e eu perguntei alguns alunos e alguns colegas do curso e dissei isto, que é diferente, que esta aula como que agradou muito mais, porque foi, foi muito mais interativa, com os gráficos e tudo isto. Então, eu sei sobre o exame de português que, o exame de Celpe-Bras que tem algumas parte, já vem definidas que são uma parte de texto, uma parte que você tem que compreender o texto e você tem que responder, outra parte em que você fala com o entrevistador com imagens, que você tem que apresentar e tem que dar algumas informações sobre você e perspectivas também para o futuro eu acho.*

**Pesquisadora:** *E você vai continuar aprendendo português depois que você fizer o Celpe-Bras?*

**Pepe:** *Eh, eu escutei que um home nunca termina de aprender um idioma, neste caso, este é o meu primeiro idioma que eu aprendo, (ênfase) que estou aprendendo (risos), que estou aprendendo atualmente e eu não sei o que pode acontecer no futuro, mas eu sei que, eh, neste dois, dois meses, eu aprendi um pouco e falta muito pra aprender, porque são muitas coisas, eh, e algumas coisas teóricas também, mas neste caso algumas coisas do dia-a-dia, que as pessoas conhecem, mas não estão muito nítidas, as pessoas têm uma forma de dizer alguma coisas, então, essas especificidades que o brasileiro têm de alguma coisa, que alguns brasileiros me dizem que são, eu não sei como, eu entendo essas pessoas que falam muito diferente a mim, mas todos entendemos o que ele diz, e todos são brasileiros, entendo essas pessoas que fala muito diferente a mim, eh, mas todos entendemos, e todos são brasileiros, eu acho que são especificidades que enriquecem muito a língua, então se eu posso aprender algo disso, isso pode enriquecer o meu construto básico da língua, né? Então, eu acho que sim, eu gostaria muito de aprender muito mais, eh, eu gostaria muito.*

**Pesquisadora:** \_\_\_\_\_, eu gostaria de te agradecer, muito obrigada pela sua colaboração.

## Apêndice 08 – Transcrições Entrevistas 2

### TRANSCRIÇÕES ENTREVISTAS 2

#### **CHE - ENTREVISTA 2 – 22/10/2019 – SHOPPING ESTAÇÃO - SALA RESERVA –**

**Pesquisadora:** *Você aprende português atualmente?*

**Che:** *Eu acharia que sim, tudo dia tem alguma coisa mais que aprender. Formalmente, isto não, não estou numa aula específica, não, mas eu todo dia converso, as pessoas com quem eu estou tentam corrigir quando falo alguma coisa errada, é, também estou lendo livros de português, então eu acho que isto faz parte de praticar e estudar português.*

**Pesquisadora:** *Por que você tem aprendido português?*

**Che:** *E, primeiramente, porque eu precisava fazer a prova do Celpe-Bras, então, eu tinha realmente que aprender o melhor possível, não simplesmente fazer da conta que eu estava falando, senão falar, realmente, escrever e ler. Mas também porque é bem próximo ao espanhol, então, é, realmente o esforço de aprender vai ser menor que, por exemplo, o de aprender o chinês, o japonês, que são um pouco mais distantes que o latim, que é a raiz dessas línguas aqui. Então também isso foi uma característica importante para eu aprender o português.*

**Pesquisadora:** *Você já adiantou alguma coisa sobre o como você aprende, né? Mas eu queria pedir para você especificar um pouco mais e eu vou te dar algumas perguntas, tá?*

*Então, quando você aprende, onde você aprende, com quem, com quais materiais, se existe dificuldades, se existe algum tipo de facilidade e as razões que estão em volta desses temas?*

**Che:** *Tá, quando? No dia-a-dia, eu principalmente, eu falo muito com o cara que eu moro, que ele é formado em Letras, então, dá para me ajudar muito quanto a isso, mas porque ele fala espanhol, então, ele entende muito dos problemas que vão ter quando você troca de língua entre as duas, então é uma conexão bem legal, porque ele fala português, mas sabe espanhol e eu falo espanhol e estou aprendendo português, então dá para ter um intercâmbio de ideias bem bom, conhecimento. E, mas também o jornal chega todos os dias lá na casa, mas não sempre e não tudo, mas algumas coisas consigo ler, alguma coisa, então, também estou lendo constantemente. No almoço, o noticiário que sempre está na televisão. Qual era a outra pergunta?*

**Pesquisadora:** *E tem alguma dificuldade ou alguma facilidade?*

**Che:** *Eu tenho a facilidade que eu já rompi essa barreira que têm as línguas, porque tudo mundo chega, quando uma pessoa aprende uma língua, no meu conceito, percepção, você chega a um ponto em qual você sabe as coisas, mas pela falta de prática você não consegue se desenvolver corretamente. Eu acho que eu já passei essa linha, então daqui para cima é melhorar, é melhorar enquanto a ter as conversas adequadas para ter um vocabulário e ainda não tenho, e eu, claramente, eu ainda não conversei sobre todos os temas, mas daqui a que eu comece a conversar com outro tipo de pessoa é, vou ir adquirindo vocabulário, porque é isso, porque eu acho que daqui para o frente o único que eu posso melhorar é enquanto a vocabulário, porque eu já sei a base forte, os pilares do português, mas falta o vocabulário, mas isso são coisas que você aprendendo com um tempo, não uma coisa que você pode tentar aprender, porque são infinitas possibilidades, é questão de um dia precisa uma coisa e*

*aprende, é, acho que é esse tipo de coisa, e dificuldade, algumas vezes que não estou preparado para certos tipos de conversa, por exemplo, no sábado que passou, eu não conseguia falar com uma menina, eu ainda, esse tipo de conversa, não sei se por medo ou se porque, mas é bem difícil tentar sacar as palavras ou as conversas, apesar de que eu falo português, tudo bem, mas pronuncio errado, esqueço das palavras que eu já conheço, então, é tem algumas situações específicas, onde eu penso isso, eu esqueço o que falar, então, é, é isso, eu ainda, é, tenho isso que não me acontece no inglês, já isso passou, eu já consigo falar inglês apesar do meu estado de ânimo, no português o meu estado de ânimo ainda é muito importante para que eu fale certo ou fale errado.*

**Pesquisadora:** *É importante aprender português?*

**Che:** *É, é importante aprender bem português, porque realmente, se você quer falar que você fala português, pelo menos que seja verdade, que seja realmente que você fala português e não fala portunhol ou não fala que outra palavra. Não! Tome o tempo de aprender corretamente a falar, entenda quais são as gírias, ou qual é o sotaque, é, porque nesse momento é quando você pode falar “eu sei português”, porque o mesmo acontece com uma pessoa que fale inglês e somente consiga falar em inglês e fala com uma pessoa, que divague, que fale palavras simples, então, não fala, não, uma pessoa que realmente fala inglês, consegue entender e falar com qualquer pessoa e essa é a ideia com o português, que é importante aprender certo para você aprender a falar português como qualquer pessoa e essa é a ideia do português, que é importante aprender certo para que você possa aprender português com qualquer pessoa, seja do Rio de Janeiro, do São Paulo, daqui do Minas, de Belém, é algumas vão ser mais fáceis que outras, mas se você fala português, dá para você entender tudo, para você falar que a gente entenda.*

**Pesquisadora:** *E até quando você vai aprender português?*

**Che:** *Até sempre, é um curso que acho que nunca para, igual que o inglês, o inglês eu aprendo coisas, apesar que eu sei quase tudo, mas ainda tem coisas que ou esqueci ou alguma coisa, eu acho que toda vida vou estar aprendendo português. Não com a mesma intensidade que aconteceu nesses últimos meses, mas que vou aprender, vou aprender, eu acho que o aprendizado é um processo que nunca para, e o dia que você fale “eu já sei todo”, claramente, não, é quando mais precisa continuar estudando, pode chegar o momento que fale “eu já sei bastante”, tá, mas tudo não, eu acho que sim, eu vou continuar assistindo séries, filmes, falando com o pessoal, assim.*

**Pesquisadora:** *Você pode relatar algo mais sobre a sua aprendizagem de português, algo que você ache importante.*

**Che:** *É, foi bem importante, por exemplo, quando fiz a preparação para a prova do Celpe, é, nós fizemos essas provas de anos anteriores, nós tentamos fazer o simulado, mas não é o mesmo ter uma guia para fazer e fazer sozinho, porque tá bom, você vai ler e vai fazer o que está escrito lá, isso a parte clara, mas as dicas, uma dica é simplesmente uma tradução prática de conhecimento, então, sempre vai ser importante você poder fazer uma coisa com dicas, mas se você não tem o conhecimento, precisa alguém que tenha o conhecimento e ajudou bastante isso, porque então dava muita, muita confiança em que você mais ou menos tinha um conhecimento mais que os outros, pode ser pouco, mas você tinha um valor elevado, e isso ajudava muito pra confiança, principalmente, para o conhecimento como tal também, mas principalmente para a confiança.*

**Pesquisadora:** *Atualmente, você se prepara para o Celpe-Bras?*

**Che:** *Não, porque eu já fiz e eu espero não ter que volver a fazer nunca mais uma prova de língua na minha vida.*

**Pesquisadora:** *É importante se preparar para o Celpe-Bras?*

**Che:** *É como falei, você pode chegar lá e talvez com o seu próprio conhecimento vai dar certo tudo bem, mas quando você se prepara para uma coisa, o conhecimento não é o que sai aqui realmente, é mais a forma de fazer as coisas, é o que você realmente aprende numa preparação, você numa preparação não vai aprender a falar português, essa não é a ideia, você vai se preparar para fazer bem uma coisa durante três horas, sem qualquer coisa, qualquer tipo de preparação, você quando vai se preparar para um jogo, por exemplo, eles não vão te ensinar a jogar futebol, vão te preparar para o jogo que você tem no dia e não é o mesmo que chegar lá com uma mente pronta, que já sabe que esperar, que já mais ou menos tem uma ideia de como fazer as coisas, porque se preparou para isso, então eu a preparação acho que é muito importante para qualquer coisa, está bom que você possui o seu conhecimento, mas se você o suficientemente inteligente, não vai deixar passar a oportunidade de fazer uma preparação prévia, ou que a mínima, qualquer coisa, mas vai entender que é importante.*

**Pesquisadora:** *Eu gostaria que você relatasse algo mais sobre a preparação para o Celpe-Bras, que você achou importante.*

**Che:** *O simulados, essa parte foi bem, bem importante, geralmente você sente nervos quando você enfrenta uma situação que você não conhece, então ter feito um simulado apagou os nervos, não dava para isso, porque a situação já conhecia, simplesmente era outra pessoa, sim tudo bem, você estava na prova, mas você já tem feito o mesmo, então você automaticamente vai pensar, nós já fizemos isso, então, no tem razão para você não ficar nervoso com uma coisa que já tem feito dez vezes, a parte escrita não tanto, mas também eu acho isso, porque mas porque também fiz outros simulados na casa, eu acho que ao total eu fiz mais de dez ou doze escritos, então, nesse momento, eu não estava nervoso por a razão de ser o valor, nossa, esse vão ser quinze no total dezesseis, você vai escrever, já tem escrito doze, não tem razão para ficar nervoso, está fazendo o mesmo que já fiz, então, o quanto a isso ajuda muito, porque ajuda muito você fazer uma prova sem nervos, vai se concentrar melhor, não vai esquecer as coisas, vai ser você mesmo e o conhecimento que você realmente tem, agora, se você tem pouco conhecimento, dá igual, mas se você tem muito conhecimento é muito importante você não ficar nervoso, para dar certo, eu acho que é o que aconteceu comigo nessa prova, eu sei que vou ter erros, é claro, não dá para fazer tudo certo por a pressão do momento, mas eu senti muita diferença, quando eu estava escrevendo as coisas, eu estava tranquilo, eu estava lendo, pensando, não tanto no jeito da, é uma prova, eu tenho que fazer, mas senão, eu tenho que fazer que isso tenha sentido, to pensando que tenha sentido, muito bom, responder as coisas, então, é difícil, a diferença de outras provas que eu já fiz de italiano, eu chegava lá nervoso, com falta de conhecimento e, além disso, a ler umas coisas que eu não conseguia entender, com umas coisas que eu no momento da prova eu pensava “isso é italiano?” Então os simulados foram bem, bem, bem é, qual seria a palavra para isso em português? Foram uma ferramenta bem boa para o teste.*

Fonte: Próprios autores.

## **FRIDA - ENTREVISTA 2 – 11/10/2019 – INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

**Pesquisadora:** *Você aprende português atualmente?*

**Frida:** *Sim, continuo aprendendo português.*

**Pesquisadora:** *Por que?*



**Frida:** *Porque é a língua que falam aqui, então tenho que aprender para poder entender e poder também falar com as outras pessoas, então tenho que aprender, continuo a aprender. E algo muito importante são as novas palavras que to aprendendo e as gírias que aqui no Brasil (risos), que as vezes não posso entender, mas, e, continuo aprendendo.*

**Pesquisadora:** *E já que você falou que você continua aprendendo português atualmente: quando você acha que você aprende, por quê? Onde você aprende? Com quem você aprende? Com quais materiais? Tem alguma dificuldade, tem alguma facilidade?*

**Frida:** *Hum, o que aprendo melhor é quando eu falo, e quando as pessoas, eh, podem me corrigir, eh, as palavras que eu falei, aí aprendo melhor, eu posso reter, por exemplo, e também, quando eu falo e talvez esta gíria ou esta frase em espanhol ou, ou, ou esta denominação se puder falar em espanhol, por exemplo, eu acostumo falar, eh, que quando uma pessoa fala comigo, eu to contando que a pessoa falou: “e ela falou la,la,la”, e a pessoa me corrigiu: “non, aqui é bla, bla, bla” são coisas muito minuciosas, mas que são importantes. E algo ruim...*

**Pesquisadora:** *É, tem alguma facilidade, existe alguma dificuldade?*

**Frida:** *Dificuldade é minha pronúncia, eh, as vogais abertas, fechadas, com a nariz, eh, essa é minha dificuldade, e, agora, e, to melhor, tenho mais confiança no meu português que antes, não tinha muita confiança, ah, e outra, que eu posso falar melhor quando eu confio na pessoa, aí eu falo muito melhor e, que mais, e quando to falando só com uma pessoa, quando tenho muitas pessoas a minha redor é mais difícil para mim, mas eu consigo entender as pessoas que estão falando, mas eu falar é um pouco difícil, porque falam ao mesmo tempo e tenho que entrar e é um pouco difícil.*

**Pesquisadora:** *E tem algum lugar específico ou não que você acha que aprende português?*

**Frida:** *Hum... Bom, as aulas que você deu a gente foi bom, bom a preparação de Celpe-Bras, foi bom, me ajudou a falar e a confiar em mim o que to falando e pensar em diversos temas, e pensar em, por exemplo, as coisas que eu fiz, as coisas que eu li anteriormente, então todo és, todo o conhecimento que eu tenho coloco no português, e isso ajudou muito, eh, as aulas que você deu e outro que agora não to fazendo, mas antes que eu estudava, estudava muito vocabulário para poder entender melhor, para poder falar melhor e isso ajudou também muito e atualmente que eu pratico é falar, falar com uma amiga, com um amigo, eles me ajuda e eles me corrigem se estou falando mau ou se estou colocando essa palavra errada ou estou pensando em espanhol e aí eu traduzi o português, tá errado e aí, e aí eles me ajudam.*

**Pesquisadora:** *E você acha que é importante então aprender português?*

**Frida:** *Claro, é importante.*

**Pesquisadora:** *Por quê?*

**Frida:** *É importante, é outro idioma, pra começar é outro idioma, é muito próximo o espanhol, muito próximo, mas, é, é, é difícil, porque as vezes você vai pensar que você está falando bem quando as palavras que vão sair é em espanhol, é importante também, que você ganha um segundo idioma, que é perto o espanhol e tem outros idiomas que também são perto do português e eu acho que a gente pode conhecer outros mais idiomas e outro e Brasil, em todo mundo gosta do Brasil, Peru gosta do Brasil e sempre fala que é melhor economicamente e a educação é muito melhor que Peru e outros países, então o português é importante, estar aqui e estudar.*

**Pesquisadora:** *E até quando você vai aprender português?*

**Frida:** Sempre, eu acho que sempre, sempre vou aprender o idioma.

**Pesquisadora:** E por que você acha que vai aprender sempre?

**Frida:** Porque, eu acho que todo idioma, a, ninguém sabe tudo, por mais minha língua materna, eu não sei tudo, então muito mais português que no é minha língua, vou aprender as palavras que eu não sei, sempre constante a aprendizagem.

**Pesquisadora:** E você pode relatar mais alguma coisa que você achou importante sobre a sua aprendizagem de português?

**Frida:** Uma das coisas é poder, é, sempre estar pensando em português que em espanhol, as vezes quando eu, muitas vezes, eu escuto música em espanhol e depois eu esqueço e to pensando em português, aí, é eu penso de que se a gente quer aprender um novo idioma, seja português ou outro idioma, é estar em constante, hum, em constante, é, alrededor sobre o idioma, pensar no idioma, música no mesmo idioma, no português, falar em português, evitar falar o espanhol, um outro idioma, que seja a língua materna da pessoa, e isso me ajudou bastante, algo que lembro com o participante J, ele é do Peru, ele fala espanhol, mas eu sempre falava com ele em português, e ele as vezes: “Non, falamos em espanhol” ou as vezes ele respondia, as respostas dele era em espanhol, e minha resposta era em português. Então sempre, sempre pensar em português, isso me ajuda muito, muito, muito.

**Pesquisadora:** Agora a gente vai falar sobre a preparação para o Celpe-Bras, tá bom?

**Pesquisadora:** Você se prepara para o Celpe-Bras atualmente?

**Frida:** Eu estava preparando com você, foi muito legal, eu num sabia como fazer um artigo, como fazer uma carta, como o corpo do artigo, como tenho que apresentar, então, achei muito legal cada passo, cada coisa que tenho que escrever, isso e outra parte oral que também foi muito legal, é, aí pensei comigo, de novo, falei muita coisa e eu pensei também muita coisa para poder escrever o, ou diferenciar ou comparar com o Brasil e o Peru.

**Pesquisadora:** Mas hoje, por exemplo, você se prepara para o Celpe-Bras de alguma forma?

**Frida:** Sim, ainda não to começando, mas, e, vou, vou continuar preparando para a prova do Celpe-Bras, e, eu já combinei com um amigo e já combinei com uma amiga, que, para poder fazer as provas do Celpe-Bras, as provas anteriores, e sobre, estamos colocando por enquanto a prova oral, to ensinando a essa pessoa que vai me ajudar e eu acho que o próximo domingo vou começar.

**Pesquisadora:** E se você se prepara, agora, atualmente, você falou que está pensando em pedir para essa pessoa aplicar a prova para você, certo? Quando você se prepara? Onde que você se prepara? Com quem você se prepara? Com quais materiais? Tem alguma dificuldade? Tem alguma facilidade?

**Frida:** É, bom, eu acho que vamos a começar esse domingo, porque eu falei com essa pessoa para este domingo começarmos, e vai ser as provas anteriores do Celpe-Bras e vamos a começar com a parte oral e aí ele vai corrigir como tenho que falar tudo isso, vai ajudar muito para dar a prova do Celpe-Bras.

**Frida:** Claro, é importante.

**Pesquisadora:** Por que?

**Frida:** Por que você vai ter mais confiança em si mesmo, de que você vai falar. Claro que os temas são muitos, são diversos, mas vou ter mais confiança em mim e sobretudo na pronúncia, se to errando ou não, se estou

*colocando bem as palavras, se to colocando bem os conectores, também, então isso vai ajudar muito mais eu aprendo com alguém como, e, uma pessoa brasileira que só ali eu vou ter, aprender sempre.*

**Pesquisadora:** *E até quando que você vai se preparar para o Celpe-Bras?*

**Frida:** *Até, até, até dois dias, três dias ou uma semana antes.*

**Pesquisadora:** *Você pode preparar algo mais sobre a preparação para o Celpe-bras? Algo que você acha importante sobre o preparo para o Celpe-Bras.*

**Frida:** *A preparação foi muito legal, mas foi muito corta, só aos sábados, e eu penso que, e, tenho que preparar-me ainda mais, por mais tempo, escrever mais, mas também como tenho que escrever a dissertação, to com muitíssimo pouco tempo, mas eu penso, se distribuo bem meu tempo, ah, eu posso, eu posso fazer, posso estudar todos os dias, e, vocabulário, as palavras, estudar, assistir um vídeo, escrever uma parte, então, eu acho que todos os dias eu posso fazer e também é muito legal fazer aulas para a preparação para o Celpe-Bras.*

**Pesquisadora:** *É? Por quê?*

**Frida:** *Porque quando você conhece como é, você já dá as dicas para eu poder fazer bem a prova, como fizemos na aula, isso também me ajuda muito e fazer simulações também ajuda muito e, no meu caso, ajuda muito, se eu faço sozinha a simulação, sei que non vou conseguir, porque vou assistir de novo, mais de duas vezes vou assistir para entender, então no vai ser uma simulação, mas se eu tenho uma aula ou alguém que pode ajudar a fazer essa simulação, tá muito estrito, então, aí ajuda muito.*

**Pesquisadora:** *Ok, muito obrigada, querida.*

**Frida:** *De nada.*

## **PEPE - ENTREVISTA 2 – 11/10/2019 – FACULDADE DE LETRAS**

**Pesquisadora:** *Você aprende português atualmente, por quê?*

**Pepe:** *Atualmente, sim, atualmente estou estudando, estou levando como uma matéria adicional o português como uma língua adicional e é parte dos requerimentos que o meu orientador me pede, porque eu preciso de falar, é, sobre os meus trabalhos e sobre o trabalho do laboratório, é, ante as pessoas que estão no laboratório e ante outras pessoas também, então, poderia ser no inglês ou no espanhol, mas algumas pessoas preferem melhor o português, que é mais, mais, aqui é o idioma, então eu tenho que trocar isso e adaptar.*

**Pesquisadora:** *Já que você falou que você aprende português, eu queria que você especificasse, por favor. Quando você aprende, por quê? Onde você aprende, por quê? Com quem você aprende, por quê? Com quais materiais e por quê? E se existe alguma dificuldade ou alguma dificuldade?*

**Pepe:** *Atualmente ou ah?*

**Pesquisadora:** *Atualmente*

**Pepe:** *Atualmente estou mais centrado nas matérias do, da minha carreira, mas eu acho que se é relacionado ao português, poderia ser com, mais com o contato direto com. com os colegas do meu laboratório, isso seria primeiro e também com as aulas que são é, de escuta, e também as aulas de português que tenho para a minha matéria e tenho tarefas e são aulas que são duas vezes por semana e até agora, e até agora não, agora é atualmente isso, mas no mês de maio eu tive umas tarefas também com você.*

**Pesquisadora:** *E é importante aprender português?*

**Pepe:** Acho que sim, ah porque quando você conhece, neste caso, é algo primário para mim seria para incrementar, talvez os conhecimentos sobre a minha carreira, mas é, estar aqui não é somente isso, eu aprendo muitas coisas mais relacionadas à cultura do Brasil, relacionadas à várias coisas, a forma de pensar, como as pessoas fazem as coisas, qual é a forma de vida que tenho aqui também, então se uma pessoa poderia explicar isso, seria bom, um brasileiro que me explique todo isso no espanhol, mas não é assim normalmente, então, uma forma, uma forma de entender é também aprender a sua língua, então dessa forma entrar talvez, é mais fácil receber toda essa informação que não tem que ver com minha carreira, mas tem que ver com o lugar onde estou agora.

**Pesquisadora:** Voltando um pouco à pergunta anterior, você acha que tem alguma dificuldade ou alguma facilidade em aprender português?

**Pepe:** Ah, para mim é um pouco difícil a parte de escuta, não sei porque, mas, por exemplo, com o inglês eu tinha essa dificuldade, eu era melhor trabalhando com a parte escrita, mas para a parte de escuta eu acho que os, os meus colegas melhoravam mais, mas eu acho que eles tinham outro modo de treinar também, mas para o português, sim, vi que também esse poderia ser o meu ponto, ponto débil, é, mas para a parte que é escrita, a parte de estrutura talvez, a parte de, é, lembrar todos os verbos, é sim, mas com a prática, é, eu aprendi que é mais fácil, mais fácil recordar, é, os processos para formar, para arrumar uma oração, e eu, e também entendi com os meus colegas que são do Chile, da Argentina, que no começo eles não, não conheciam muito, como eu, mas com o tempo eles também começaram a perceber algumas coisas, não por eles, mas eu percebi, porque eu vi o movimento do seu aprendizagem e acho que eles também comigo, porque eu mesmo não percebia comigo e eles tão pouco com eles, então acho que sim, é, isso.

**Pesquisadora:** E até quando você vai aprender português?

**Pepe:** Ah, talvez uma resposta poderia ser até que eu tenha um certificado que me diga que eu tenho português avançado ou avançado superior né. Mas se eu posso, se eu fizer uma comparação com o espanhol, eu não conheço todas as palavras e sempre quando eu não conheço uma palavra muito, muito estranha, eu vou para o dicionário e tenho que ver essa, essa palavra, mas, é, talvez não há um ponto em que você diga “já, eu não quero aprender”, porque se você, inclusive, se você disse isso, você pode estar com outras pessoas que conheça outras palavras e que falem e você vá aprender também, então não há um ponto, eu acho que seja limitante para isso mientras, se você está me contacto com uma língua, acho que é possível lembrar muito mais coisas e também reforçar e aprender novas coisas também.

**Pesquisadora:** E você pode relatar mais alguma coisa sobre a aprendizagem de português que você acha importante?

**Pepe:** Hum, sobre o aprendizagem de português? Talvez a entonação, é, essa era uma das coisas que eu estava falando com alguns dos meus colegas do Peru, eles me dizem, me dissera: “você tem um sotaque diferente” e eu não reconhecia o meu sotaque e falamos muito sobre isso, falamos muito sobre isso e tudo, falamos sobre isso com umas meninas de Colômbia e eles têm entre eles, entre colombianos, e algo que é interessante é que aqui no Brasil tem os sotaques, então algo que no meu caso poderia dizer que poderia ajudar para poder aprender mais seria diferenciar talvez os sotaques, porque uma pessoa quando começa recebe as palavras de diversas pessoas, de várias pessoas e não sabe que tem um sotaque e no meu caso eu não sabia, não sabia se estava aprendendo

*bem, porque no meu caso as pessoas não entendiam, no caso do meu professor não entendia nada e outras pessoas entendiam um pouquinho mais, então, eu acho que algo que poderia ajudar a aprender melhor seria que há diferenças dentro de uma linguagem, ah, para poder, é, primeiro ler um pouquinho talvez sobre isso, sobre quais são as ênfases de determinados sotaques, para talvez não entrar em pânico, talvez, quando, quando não entenda uma pessoa em nada, nenhuma palavra que a pessoa diz, vai ajudar.*

**Pesquisadora:** *Agora sobre a preparação para o Celpe-Bras, você se prepara para o Celpe-Bras atualmente?*

**Pepe:** *Atualmente recebo as aulas de português como língua adicional e ali a professora está fazendo o que nós fizemos, fizeremos, fizemos, com os rascunhos, com os gêneros, um pouco, mas é um tempo muito curto, curto, mas estamos lembrando algumas coisas disso, mas eu acho que sim que, que talvez com a prática estou, estou, talvez preparado, preparado, não é talvez, mas atualmente é algo assim como, um, como um tempo completo, não agora, por os meus cursos, se eu termino, quando acabe este semestre, eu acho que sim poderia ter mais tempo para isso, com tempo.*

**Pesquisadora:** *Então você tem intenção de continuar se preparando?*

**Pepe:** *Sim, porque não tenho um bom nível ainda e eu acho que o professor, é, o meu orientador também vá, vá pedir alguma melhora no meu português.*

**Pesquisadora:** *E pensando nessa preparação que você intenciona continuar, quando você que você pensa em se preparar, onde, com quem, com quais materiais, se existe dificuldade, se existe alguma facilidade.*

**Pepe:** *Ah, tá, no passado eu fiz muitos resumos, muitos, quase relatórios, algo assim, pra, mas foi como uma forma de lembrar yo, eu no futuro, agora eu no futuro, mas agora eu tenho as minhas notas, então com isso, posso lembrar, mas somente na parte escrita, é, que seria isso e também com, com as ferramentas que são a internet, por exemplo, no Youtube há duas que são importantes para mim, porque eu aprendi com isso a parte que não é escrita, há pouca parte que eu conheço que não é escrita é, resume-se por isso, no começo, e foi com as Aulas de Português com o professor Marcel e a outra foi com Rio and Learn, que é uma parte de três linguagens e tem o espanhol, o inglês e também o português, é uma página especialmente para aprender português, mas está focada, e, principalmente para falantes de, lengua, língua inglesa, mas por, por aí, podia aprender alguma uma coisa com os exercícios que eles proporcionavam.*

**Pesquisadora:** *Você usava o inglês pra poder ler os exercícios...?*

**Pepe:** *É, também, algumas partes estavam em inglês e também no espanhol, então podia fazer as duas coisas, algumas vezes era um pouco cansativo, e, ler inglês, para, era, é como passo um pouco longe para voltar para algo que é uma língua um pouco relacionada com o espanhol, então, e, mas eu entendia também, que esse, talvez não há, o material, dava, tinha que encontrar a forma para poder resolver, então essa era uma forma e com o professor Marcel era quase tudo no espanhol, então era espanhol, mas ele começava a trocar no português, durante as aulas ele trocava, então, e, ele ajudou bastante a organizar.*

**Pesquisadora:** *E com quem que você pretende se preparar ou não necessariamente você vai chamar alguém para te ajudar?*

**Pepe:** *Acho que sim, a parte falada, sim, a parte falada, sim, porque talvez eu posso ter algumas coisas que eu não posso identificar na minha fala, e, e, sim eu poderia... Há uma menina que está na matéria, com, comigo, é \*\*, e ela costuma a falar no português, então é uma maneira na qual eu posso ter a confiança de deixar a parte*

de valuação para ela e também eu ter a parte de valuação para ela e também, então seria como uma prática compartilhada de aprendizagem, isso seria uma maneira, a outra seria talvez, e, e, usar outra ferramenta que não é falada, seria mais para a parte escrita, seria como um corretor, corretor gramático, que é Flip, Flip, que corrige as palavras de português, não, de espa... Não, de português do Brasil e de Portugal, esse é uma e a outra é Lingue, é que é outra página onde você põe as palavras e reconhece essa palavra no texto que está na internet, então você não já não somente tem o significado como um dicionário, senão, mas de, tem uma palavra é, é, uma palavra no contexto, então acho que, pelo menos a mim, me ajuda mais essa parte num contexto, porque tenho exemplos sobre isso.

**Pesquisadora:** E você acha que existe alguma dificuldade ou alguma facilidade no preparo para o Celpe-Bras?

**Pepe:** Ah... Talvez alguma coisa que é, é um pouco difícil ao início é que, é que todas as pessoas que querem é, hum, tentar fazer o Celpe-Bras, hã, é, tem que é acondicionar é a sua forma de fazer os trabalhos, porque tem tempo, é tem uma estrutura, diferentes formas de fazer os trabalhos, porque tem tempo, tem uma estrutura, tem diferentes formas de fazer as coisas, então, eu não sabia isso por, pelo menos não lembrava para o inglês, por exemplo, eu chevei, levei uma matéria de, de inglês, mas os professores se mencionaram isso, que havia diferentes tipos, de faziam alguns exercícios, mas eu não sabia o que estava fazendo, eu sabia, mas não identificava, é, identificava, eu podia, uma pessoa podia pedir-me um e-mail, eu podia fazer, mas não sabia o que estava fazendo, é, não identificava com palavras, é, mas agora eu tenho como uma estrutura, mas agora, eu acho que a mim me ajuda isso, mas não sei se estou fazendo isso cem por cento bem, então identificar o tipo, quais são as características de tudo isso, é, ajuda porque você tem a certeza de que está correto, dentro do formato para poder ser revisado.

**Pesquisadora:** E é importante se preparar para o Celpe-Bras?

**Pepe:** É, sim, eu vi algumas experiências, é, pela internet, porque há outro professor também, de português e não lembro seu nome, mas ele não tem cabelo, Brazuca, acho que é o seu canal no Youtube e ele menciona algumas pessoas que, que, hum, tiveram a oportunidade, de, de dar o Celpe-Bras, mas non, non não aprovaram, não aprovaram, então há essa possibilidade é e essas pessoas fizeram muitas coisas para isso, por exemplo, revisaram as últimas versões, pensaram que podem, podia venir no futuro alguma coisa similar, mas é, não, não conseguiram, então acho que sim, é importante uma preparação, porque não é somente, é, reconhecer um padrão talvez e tentar fazer algo bom mas, neste caso, como é a avaliação é para uma parte escrita e falada e escuta também, de escutar e também todo, como se pode dizer? O conceito de poder entender a língua e poder expressar-se bem, então se é todo isso é algo completo, então acho que sí, merece uma preparação prévia para, para isso.

**Pesquisadora:** E até quando você pretende se preparar para o Celpe-Bras?

**Pepe:** Hum, eu acho que tenho um tempo limite, limite, é, porque o mestrado são, são dois anos, então, nesse tempo, ah, por exemplo, é, bolsas de OEA, por exemplo, que pedem como um referimento que você quando vai finalizar, você tem que certificar que você conhece a língua portuguesa, por exemplo, quando vem para o Brasil, então, esse poderia ser um, um, limite, uma limite, um limite, mas agora eu não estou com esse tipo de bolsa, então a única coisa que me diz que eu preciso melhorar talvez seria o meu orientador, mas ele não me diz nada, então em algum momento ele vai talvez escutar as minhas palestras, as minhas apresentações e ele vai poder dizer “ah, não, ele não, não, fala nada, fala intermédio, fala por ali, um pouquinho melhor” é, mas eu acho que seria

*melhor pra mim se eu estou no Brasil, aprender a língua completamente, talvez não é, é, possível em dois anos, talvez, mas é, tentar fazer o melhor que se pode é o melhor que se possa nesse tempo, seria isso, talvez seria este ano, porque, é, agora com as matérias, é, as minhas palestras e depois vão haver também, então, eu gostaria de melhorar o meu português pra também passar a entender melhor as coisas que eu estou estudando, porém não seria, não somente para acabar conhecendo, é, mas de para melhorar e, com isso e fazer, acabar as matérias logo.*

**Pesquisadora:** *Você pode relatar algo mais sobre a preparação para o Celpe-Bras também que você achou importante?*

**Pepe:** *Hum... Há algo que as pessoas dizem é que é importante quando você conhece uma língua, não somente, é, olhar a língua como uma coisa ilada, como algo que você vai estudar, algo que é muito longe de você, mas é, é de, mas é importante que você conheça uma língua como uma parte importante de uma cultura nova, mas uma parte que sim poderia ajudar seria conhecer sobre isso e talvez, é, aprender sobre a cultura nova e aprender sobre as pessoas, aprender sobre, aprender várias coisas, por exemplo, hoje uma pessoa, \*\* que é um colega meu, que é meu colega, é, no laboratório, me deu uma frase do Henrique Rocha de La Mancha no espanhol, ele conhece o francês, porque ele foi para a França para trabalhar e depois voltou para o laboratório, então ele também tem algumas coisas, ele foi para outro lugar, conheceu outro entorno, aprendeu algumas coisas sobre isso e agora está compartilhando algumas coisas sobre isso e agora no meu caso eu acho que seria importante se outras pessoas quiser aprender uma língua, seria melhor não somente se você aprende uma língua, mas de uma cultura inteira.*

**Pesquisadora:** *E você acha que o preparatório ele dá essa oportunidade de conhecer um pouco sobre cultura, de entender um pouco mais sobre as pessoas, de entender um pouco mais o funcionamento da língua, talvez mais contextualizado?*

**Pepe:** *Sim, eu acho que sim, porque quando você fala sobre um tema específico, você não somente usa a palavra, você tem um conteúdo detrás disso, esse conteúdo está relacionado ao significado aos temas que essas pessoas pedem a você, por exemplo, o exemplo da urna eletrônica, por exemplo, eletrônica, por exemplo, no Peru não está implementada ainda completamente, falando com as pessoas, com os colegas de Colômbia, eles dizem que sim, eles têm, mas, é, Brasil tem algumas peculiaridades, tem algumas coisas, é mais avançadas que outras, em alguns casos, e, por exemplo, a aplicação para guia de rodas é outra coisa que agora no Peru não está implementada ainda, isso é como comparar, como conhecer e como mirar-se, olhar-se talvez no mesmo, no outro entorno, é algo diferente, aham, diferente.*

**Pesquisadora:** *Ok, muito obrigada então.*

**Pepe:** *Obrigada você.*

Fonte: Próprios autores.

## Apêndice 09 – Transcrições Notas de Campo

### Nota de campo 01. 01/10/2019

Os estudantes parecem incomodados por terem pouco tempo para estudar a língua portuguesa de forma estruturada. O contexto de imersão parece lhes gerar muitas dúvidas.

### Nota de campo 02. 01/10/2019

Preocupação constante dos estudantes em relação a serem orientados sobre o que denominavam erros e/ou interferências em suas comunicações orais.

### Nota de campo 03. 08/10/2019

Durante as aulas, nenhum dos estudantes fala em espanhol. Todos se comunicam em português, inclusive entre si mesmos.

### Nota de campo 04. 08/10/2019

Pepe declara à docente que quando se direciona à Frida em espanhol, a colega só lhe responde em português, pois para ela, aprender efetivamente é necessário utilizar somente esse idioma-alvo.

### Nota de campo 05. 01/10/2019

Os estudantes se referem à diferentes relações por meio das quais aprendem sobre as língua e cultura brasileira.

### Nota de campo 06. 03/10/2019

“Os estudantes demonstram interesse pelo sotaque da mediadora e por outros sotaques brasileiros não somente para aprender, mas também de modo a diferenciá-los.”

### Nota de campo 07. 08/10/2019

Em uma das simulações da entrevista oral do Celpe-Bras, Frida comenta que por ser brasileira, a professora pode corrigir seu sotaque todas as vezes que for necessário

### Nota de campo 08. 01/10/2019

Durante a apresentação aos colegas, Che e Frida se referem a necessidade de se sentirem mais seguros durante a realização do Celpe-Bras. Pepe fala mais sobre avançar na sua própria proficiência em português.

### Nota de campo 09. 01/10/2019

Foi decisão unânime dos sujeitos dedicarem um encontro completo à simulação de uma aplicação do Celpe-Bras.

### Nota de campo 10. 10/10/2019

Durante o simulado da Situação Escrita do Celpe-Bras. Che e Pepe se declaram seguros para a prova. Frida reclama da falta de tempo à elaboração de todas as tarefas.

### Nota de campo 11. 11/10/2019

Ao final da segunda entrevista, Frida agradece diversas vezes pelas simulações e afirma que, no mínimo, até a realização do Celpe-Bras iria retomá-las com o apoio de amigos brasileiros.

### Nota de campo 12. 10/10/2019

Ao final da entrevista oral da simulação do Celpe-Bras, Che entrega três atividades escritas não solicitadas a mediadora da turma e pede para que ela as corrija.

### Nota de campo 13. 01/10/2019

No intervalo do primeiro encontro, Frida pergunta a mediadora sobre sugestões para continuar estudando para o Celpe-Bras além das próprias atividades desenvolvidas no âmbito do curso e, tanto Che, quanto Pepe prestam atenção a essa interação.



**Nota de campo 14. 30/09/2019**

Ao final da primeira entrevista, Che fala que para se preparar para o PLIDA, chegou a morar na Itália, mas como viveu em uma cidade pequena, as pessoas eram fechadas e ele não conseguiu se preparar como pretendia.

**Nota de campo 15. 30/09/2019**

Ao final da Entrevista 1, Frida fala sobre a decisão de vir para o Brasil partir tanto da bolsa de estudos alcançada através da OEA, quanto das pesquisas brasileiras em diversas áreas serem consideradas referências na América Latina. Além disso, manifesta a vontade de cursar o doutorado em alguma instituição brasileira ou canadense.

**Nota de campo 16. 30/09/2019**

Pepe menciona o fato de ser bolsista da CNPQ como uma oportunidade e reclama que por diferentes cursos específicos, como os de preparação para o Celpe-Bras e TOEFL, no Peru, são cobrados valores extremamente altos.

**Nota de campo 17. 08/10/2019**

Che relata que por falar inglês em nível avançado e estar tendo muita prática com o português, pode vir a ter um mercado de trabalho mais amplo, não somente no Colômbia, mas também no Brasil

**Nota de campo 18. 28/09/2019**

Frida relata que muitos amigos peruanos gostariam de participar do curso, mas não puderam em função de suas respectivas agendas.

**Nota de campo 19. 17/10/2019**

Pouco depois do curso, Pepe chegou a procurar a pesquisadora para ajudá-lo a compreender alguns anúncios de vaga de república.

**Nota de campo 20. 31/09/2019**

Durante a terceira aula do Preparatório, Che comenta que, em suas folgas, sempre procurava lugares para ir, de modo a ter contato com pessoas diferentes (brasileiros).

**Nota de campo 21.10/10/2019**

Após o simulado da Situação oral do Celpe-Bras, Frida pergunta ao examinador-entrevistador se ele era de Belo Horizonte, porque a maneira dele falar era muito diferente a da mediadora do curso.

**Nota de campo 22. 03/10/2019**

Che comenta que as aulas preparatórias que teve na Colômbia não eram tão bem organizadas, quanto às que estava tendo.

Fonte: Próprios autores.

## ANEXOS

## Anexo 01 – Mapa da América Latina



Fonte: Portal de Geografia Brasileiro, acesso: setembro/2019.

## Anexo 02 – Mapa da América do Sul



Fonte: Portal de Geografia Brasileiro, acesso: setembro/2019.

## Anexo 03 – Mapa do Peru



Fonte: Guia Geográfico, acesso: setembro/2019.



## Anexo 04 – Mapa da Colômbia



Fonte: Guia Geográfico, acesso: setembro/2019.

## Anexo 05 – Mapa do Brasil



Fonte: Guia Geográfico, acesso: setembro/2019.



**Anexo 06 – Enunciado Tarefa 1 - Celpe-Bras – Segunda Edição 2019**

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EDIÇÃO  
2019/2

**Celpe Bras**

Página 2

**Tarefa 1 | Línguas indígenas**

Você vai assistir duas vezes ao vídeo podendo fazer anotações enquanto assiste.

Disponível em: <https://youtu.be/IRLnplR0bOI>.

Na condição de professor(a), você assistiu ao vídeo sobre a comemoração do ano internacional das línguas indígenas e resolveu escrever uma matéria para publicação no *site* da escola. Seu texto, além de informar sobre a comemoração, deverá abordar a situação das línguas indígenas no Brasil e apresentar as iniciativas que têm sido propostas para preservá-las.

**Fonte:** Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.

**Anexo 07 – Enunciado Tarefa 2 - Celpe-Bras – Segunda Edição 2019**

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EDIÇÃO  
2019/2

**Celpe**  **Bras**

Página 4

**Tarefa 2 | Redes de apoio à amamentação**

Você vai ouvir duas vezes a notícia podendo fazer anotações enquanto ouve.

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/agosto-dourado-rede-de-apoio-e-fundamental-para-sucesso-da-amamentacao>.

Você é membro de uma organização não governamental (ONG) que incentiva a amamentação. Com base no áudio, escreva um panfleto, a ser distribuído em postos de saúde, em maternidades e em outros locais públicos, explicando as vantagens da amamentação, o que são redes de apoio e qual sua importância.

**Fonte:** Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.



## Anexo 08 – Enunciado Tarefa 3 - Celpe-Bras – Segunda Edição 2019

EDIÇÃO  
2019/2
Celpe Bras
Página 6

**Tarefa 3 | Sustentabilidade**

Você é biólogo(a) e, após ler sobre o projeto de João Campos-Silva, decidiu propor um projeto semelhante em sua cidade. Escreva um e-mail para empresas privadas solicitando apoio financeiro. Em seu texto, destaque os pontos positivos do projeto que inspiraram você e apresente a sua proposta.

### UM PROJETO PARA SALVAR O MAIOR PEIXE DA AMAZÔNIA

Com um projeto de manejo sustentável que protege o pirarucu, João Campos-Silva ganhou o prêmio de empreendedorismo da Rolex.

O pirarucu é um dos maiores peixes de água doce do mundo e o maior do Brasil. Ele pode chegar a mais de dois metros de comprimento e pesar cerca de 200 quilos. Na Amazônia, é fonte de orgulho e de renda para comunidades ribeirinhas. Mas a pesca ilegal coloca a espécie e o sustento dessas pessoas em risco.

Foi para ajudar a resolver esse problema que o biólogo João Campos-Silva, 36 anos, desenvolveu um projeto que leva o manejo sustentável do peixe a regiões que ainda não são protegidas. Em junho, Campos-Silva foi um dos cinco laureados com o prêmio de empreendedorismo da Rolex.

Os ganhadores recebem cerca de R\$ 780 mil para financiar seus projetos, além de ter acesso a uma rede formada por 140 premiados de edições anteriores e participar de uma campanha publicitária internacional.

Paulista, Campos-Silva se mudou para o Amazonas há 11 anos. A princípio, trabalhava na área de conservação ambiental do governo do estado. Mas, aos poucos, decidiu que queria lidar com o problema de outra forma, levando em conta também as questões sociais.

Por isso, acabou deixando o governo para se dedicar ao novo projeto. "Percebi que o manejo do pirarucu era uma oportunidade de pensar um modelo conjunto de conservação e desenvolvimento local", afirma.

Para colocar suas ideias em prática, entrou em contato com associações regionais e comunidades rurais. Uma de suas principais ações foi a construção de casas nos lagos que se conectam aos rios: ali, os moradores podiam se revezar semanalmente para vigiar as águas.

A ideia é que essa vigilância diminua a presença de pescadores clandestinos. Depois de atuar no projeto durante três anos, os moradores podem pedir autorização para pescar o pirarucu

durante um certo período do ano, quando a prática não atrapalha a reprodução. Cada comunidade tem uma cota determinada, para não afetar o ecossistema. Com os resultados da pesca, eles podem se alimentar e garantir o sustento financeiro.

Hoje, na região do rio Juruá, 40 comunidades participam do projeto, de maneira direta ou indireta. Segundo Campos-Silva, a população de pirarucu na região cresceu 425% na última década. "Além disso, o manejo protege outras espécies ameaçadas de extinção, como peixe-boi, tartaruga-da-amazônia e jacaré-açu", diz.

No ano passado, o biólogo fundou uma ONG para tocar o projeto, o Instituto Juruá. Agora, quer popularizar o consumo do pirarucu em outros estados, reforçando sua importância cultural. Dessa maneira, Campos-Silva espera aumentar a renda da população local, ao mesmo tempo que ajuda a preservar a espécie. Em agosto, o "Gosto da Amazônia", um dos projetos da ONG, levará o pirarucu para um evento no Rio.

Quando se fala em projetos de impacto social, a visibilidade é um ativo importante. "Mais que um apoio financeiro, a premiação da Rolex funciona como uma chancela e uma forma de divulgar o trabalho no exterior", diz Campos-Silva. "É importante que esses projetos sejam conhecidos em escala global. Só assim podemos recuperar o otimismo coletivo e acreditar que é possível



Fonte: Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.

## Anexo 09 – Enunciado Tarefa 4 - Celpe-Bras – Segunda Edição 2019

EDIÇÃO  
2019/2

Celpe Bras

Página 8

Tarefa 4 | Caixinha de som

Depois de ler o texto **Caixinha de som: hit e polêmica do verão**, você decidiu escrever para a seção Cartas do Leitor do jornal Estadão, defendendo seu ponto de vista em relação às questões levantadas por Felipe Mortara.

## Caixinhas de som: *hit* e polêmica do verão



Como é tradição na minha vida, na última semana do ano estava na praia. Na companhia de gente querida encarei por vários dias as areias de Ipanema, do Leme e de Grumari, no Rio de Janeiro. Esperava ouvir as ondas, as gaivotas e os já famosos gritos de "alô mate, alô Biscoito Globo!". Mas acabei escutando algo um pouco diferente e, digamos, pouco natural e pouco condizente com aqueles ambientes. Música, muita música.

particular ao seu redor: Cabos, iPods e imensas caixas de som são coisa do passado e hoje basta um celular e um pequeno artefato que cabe na palma da mão para espalhar o prazer (ou o terror) auditivo ao redor.

O problema é que cada guarda-sol ostenta seu ritmo, suas batidas e acaba tentando impor seu volume. Acho que a discussão sobre estilos pouco importa, gosto é gosto, faz parte da liberdade de cada um. Mas

praia. Embora pouca gente saiba da lei, várias caixas foram apreendidas já neste verão. Em Balneário Camboriú (SC), as caixinhas têm causado queixas e reclamações na polícia, e vereadores da cidade estão se mobilizando para criar uma legislação própria.

### Conflito de gerações

Existe algo geracional no uso das caixinhas. É o que acredita Marcelo Gonçalves, gerente de *marketing* e comunicação da Sony Brasil, um dos principais fabricantes do produto. "Em geral, os *millennials* são o principal público desta categoria. Nossas pesquisas apontam que, a cada 100 pessoas que utilizam uma caixa de som portátil para ouvir música, 31 possuem até vinte anos e, 39, até trinta", revela.

André do Val conta que é importante manter uma distância razoável das outras pessoas e que som muito alto pode até machucar os tímpanos. Mas o que fazer quando se está numa situação incômoda? "É essencial começar com uma conversa amigável e, na pior das hipóteses, se afastar um pouco", sugere do Val. Esse é o principal mandamento. "Ói, será que poderia baixar o som? Não que está

**Fonte:** Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.

**Anexo 10 – Elemento Provocador 4 - Celpe-Bras – Segunda Edição 2019**

**Fonte:** Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.



Anexo 11 – Elemento Provocador 10 - Celpe-Bras – Segunda Edição 2019



Fonte: Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.

## Anexo 12 – Elemento Provocador 14 - Celpe-Bras – Segunda Edição 2019



Fonte: Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.

## Anexo 13 – Roteiro de Interação Face a Face 4 - Celpe-Bras – Segunda Edição 2019

**Celular, doce lar** | Elemento Provocador 4 | INEP

Diga ao examinando:

**Etapa 1** Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente. (O participante faz isso silenciosamente)

Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

**Etapa 2** De que trata o material?

Siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

**Etapa 3**

1. Como você interpreta a frase "Celular, doce lar"?
2. Você acreditaria se eu lhe dissesse que esse material é a capa de um livro? Por que você acha que alguém escreveria sobre essa temática?
3. Você costuma utilizar muito o celular? Em que ocasiões?
4. Além dele, quais tecnologias da comunicação e da informação (TIC) você costuma utilizar?
5. Em sua opinião, a sociedade tem se tornado dependente dessas tecnologias? Por quê?
6. Você acha que essa é uma questão atual ou sempre foi assim? Por quê?
7. Como você percebe essa questão no Brasil? E em seu país?
8. Em seu país, existem ações de orientação sobre o uso consciente das TIC? Poderia citar alguns exemplos?

Fonte: Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.

## Anexo 14 – Roteiro de Interação Face a Face 10 - Celpe-Bras – Segunda Edição 2019

**Gentileza gera gentileza** | Elemento Provocador 10 | INEP

Diga ao examinando:

**Etapa 1** **1** **Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.**  
(O participante faz isso silenciosamente)

Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

**Etapa 2** **2** **De que trata o material?**

Siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

**Etapa 3** **3**

1. Que impactos uma campanha como essa pode gerar na população?
2. Você conhece a expressão "por gentileza"?
3. Qual a importância de se praticar gentilezas no dia a dia?
4. Na sua opinião, que outras gentilezas podem ser importantes para o convívio social?
5. Você se considera uma pessoa gentil?
6. Você concorda que gentileza gera gentileza? Por quê?
7. A gentileza pode ser um caminho para resolver conflitos? Comente.
8. Em seu país, as pessoas costumam ser gentis umas com as outras? Fale a respeito.

Fonte: Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.



## Anexo 15 – Roteiro de Interação Face a Face 14 - Celpe-Bras – Segunda Edição 2019

Morreu de burocracia

Elemento Provocador 14

INEP

Diga ao examinando:

**Etapa 1** Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.  
(O participante faz isso silenciosamente)

Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

**Etapa 2** De que trata o material?

Siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

**Etapa 3**

1. Por que você acha que a personagem morreu soterrada por papéis?
2. O que você entende por burocracia?
3. É possível associar burocracia à demora?
4. A que você atribui a demora no atendimento das solicitações?
5. Há um lado bom e um lado ruim da burocracia? Dê exemplos.
6. Você gostaria de trabalhar em uma empresa privada ou em uma repartição pública? Por quê?
7. Você já viveu alguma situação em que se sentiu prejudicado pela burocracia? Relate.
8. Você considera que no seu país existe muita burocracia? Compare com o Brasil.

Fonte: Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.



## Anexo 16 – Grade de Avaliação Holística - Interação Face a Face do Celpe-Bras – Avaliador-Interlocutor

### – Grade de Avaliação da Interação Face a Face – Avaliador-interlocutor

GRADE DE AVALIAÇÃO DA Interação Face a Face	
Nota	Descrição do desempenho do examinando
5	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	Quando o examinando contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	Quando o examinando raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta pausas e hesitações muito frequentes, que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

Fonte: Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.

## Anexo 17 – Grade de Avaliação Analítica - Interação Face a Face do Celpe-Bras – Avaliador-Observador

Grade de Avaliação da Interação Face a Face – Avaliador-observador

	5	4	3	2	1	0
<b>Compreensão</b>	Compreensão do fluxo natural da fala. (Não necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
<b>Competência Interacional</b>	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.
<b>Fluência</b>	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitação para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.
<b>Adequação Lexical</b>	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências de outras línguas, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
<b>Adequação Gramatical</b>	uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	uso de variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
<b>Pronúncia</b>	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

\* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos.

Fonte: Acervo Celpe-Bras, acesso: novembro/2019.

Anexo 18 – Ementas Disciplinas de Português Língua Adicional – UFMG – Parte 1



Faculdade de Letras

Disciplina: Português Língua Adicional - <b>Básico</b>		Código: UNI 045	
Professor:	Ano:	Semestre:	
<p>Pré-requisito: Sem pré-requisito obrigatório. Salienta-se, entretanto, que a disciplina é voltada para alunos que já compreendem português razoavelmente, em particular, falantes de espanhol (seja como língua materna, seja como língua adicional) que nunca tiveram contato significativo prévio com a língua. A disciplina não atende às necessidades de alunos que não falam nenhuma língua latina.</p>			
Carga horária teórica: 60 h	Carga horária prática: -	Total: 60h	Nº créditos: 04
<p><b>Ementa</b></p> <p>Desenvolvimento da proficiência em português como língua adicional do início do nível Básico até o início do Intermediário do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), ou do início do nível A2 até o início do nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Sensibilização para a diversidade sociocultural do Brasil, em relação com as dos países dos alunos, para aspectos pragmático-culturais constituintes de interações cotidianas e para a proximidade e distância entre o português e outras línguas, em particular, o espanhol. Compreensão e produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais para engajamento, de maneira simples, em esferas do cotidiano. Desenvolvimento de repertórios lexicogramaticais do português brasileiro básicos necessários para interação no dia a dia. Familiarização com o quadro fonético-fonológico da língua.</p> <p><b>Conteúdo</b></p> <p><i>Observação:</i> Além dos conteúdos listados a seguir, outros podem ser acrescentados conforme as necessidades dos alunos.</p>			

Eixos temáticos

Proximidade e distância entre o português e outras línguas, em particular, o espanhol

Sensibilização para a diversidade sociocultural brasileira

O cotidiano em diferentes espaços no Brasil

Aspectos da história do Brasil, na sua relação com os países dos alunos

Gêneros discursivos

Os gêneros a serem produzidos pelos estudantes nesse nível são, em geral, aqueles em que predomina a descrição, o relato ou, eventualmente, a narração. Eles serão definidos pelo(a) professor(a) conforme seu planejamento específico, a partir de diferentes possibilidades, a exemplo das seguintes: biografias simples, conversas do cotidiano, crônicas, depoimentos, entrevistas, lendas e mitos, perfis, posts e comentários na Internet, textos de apresentação, textos didáticos. Diversos outros gêneros serão mobilizados no trabalho com leitura e compreensão oral.

Recursos lexicogramaticais

Adjetivos e locuções adjetivas

Alfabeto

Apresentações, cumprimentos e despedidas

Artigos definidos e indefinidos, contrações & uso de artigos com nomes próprios

Comparativo e Superlativo

Descrição de pessoas

Dias da semana e meses do ano

Diminutivo

Expressão de preferências

Falsos amigos

Formação do plural

Futuro com o verbo *ir*

Heterogenéricos

Horas e horários

Internetês

Léxico relativo a lazer e entretenimento

*Mal e mau*

*Mas, mais e más*

Nomes de continentes e países

Numerais cardinais e ordinais

Orações interrogativas

Palavras e expressões de polidez no dia a dia

Presente Simples (Modo Indicativo)

Pretérito Perfeito Composto (Modo indicativo)

Pretérito Perfeito e Imperfeito Simples (Modo indicativo)

Processos de formação de palavras do português

Profissões & Nacionalidades

Pronomes demonstrativos, advérbios de lugar (*aqui, aí, lá...*) & contrações

Pronomes indefinidos: *algum(a), alguns, algumas, algo, nenhum(a), alguém, ninguém, nada, tudo, todo(a), todos(as)*

Pronomes pessoais/de tratamento: *tu/você(s), o(s) senhor(es), a(s) senhora(s); nós e a gente*

Pronomes possessivos

Recursos lexicogramaticais para pedir e dar informações sobre trajetos na cidade

Sentidos do verbo *ficar*

Sentidos do verbo *pegar*

Uso de preposições com datas

Verbos *ter, haver e existir*

#### Recursos fonético-fonológicos

Familiarização com as principais diferenças no quadro fonético-fonológico entre português e espanhol (vogais abertas, vogais nasais, ditongos nasais, [z], [v], [ʒ], sons da letra “r”, redução do “e” e “o” átonos, letra “l” em final de sílaba, [ʎ] e [dʒ])

Familiarização com a relação fonema/grafema em português

Tipos e funções dos acentos gráficos e diacríticos em português

Sensibilização para o ritmo e a prosódia em português brasileiro

Alguns heterotônicos

Percepção de alguns fenômenos típicos da pronúncia em português brasileiro cotidiano (exemplos: “pra”, “tô”, supressão do -r no infinitivo)

### **Avaliação**

Os alunos serão avaliados por diferentes atividades (orais e escritas), realizada em sala de aula e em casa.

Conforme regras da UFMG, para aprovação, é necessário que o aluno tenha ao menos 75% de presença e, além disso, obtenha média final mínima 6,0. Alunos que, ao final do curso, obtiverem uma média entre 4,0 e 5,9 terão direito a fazer um exame final; aqueles que obtiverem média final inferior a 4,0 não têm direito a exame final.

### **Metodologia adotada**

As aulas estarão organizadas por eixos temáticos que levem os alunos a interagir com diferentes textos (orais, escritos e multimodais) por meio dos quais possam se sensibilizar para a diversidade linguístico-cultural do Brasil, e, ao mesmo tempo, compartilhar suas próprias experiências de vida, necessariamente marcadas por suas construções culturais.

### **Bibliografia básica**

BIZON, A. C. C.; FONTÃO, E. M.; DINIZ, L. R. A. *Mano a Mano: português para falantes de espanhol – nível Básico*. Abingdon: Routledge, 2019.

**Fonte:** Portal UFMG, acesso: novembro/2019.

## Anexo 18 – Ementas Disciplinas de Português Língua Adicional – UFMG – Parte 2



## Faculdade de Letras

Disciplina: Português Língua Adicional - <b>Intermediário</b>		Código: UNI 046	
Professor:	Ano:	Semestre:	
Pré-requisito: Sem pré-requisito obrigatório. Para o ingresso na disciplina, o aluno deverá realizar a prova de nivelamento aplicada na semana anterior ao início do semestre letivo e ser classificado no nível Intermediário. O estudante poderá ser dispensado dessa prova caso apresente o nível Intermediário do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), ou o Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira – B1 (DEPLE).			
Carga horária teórica: 60 h	Carga horária prática: -	Total: 60h	Nº créditos: 04
<p><b>Ementa</b></p> <p>Desenvolvimento da proficiência em português como língua adicional do início do nível Intermediário até o início do Intermediário Superior do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), ou do início do nível B1 até o início do nível B2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Aspectos da formação da sociedade brasileira, em relação com os relativos aos países dos alunos. Compreensão e produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais para engajamento tanto em esferas do cotidiano quanto em algumas outras esferas de maior complexidade. Consolidação de repertórios lexicogramaticais básicos e desenvolvimento de alguns mais complexos conforme os propósitos e gêneros discursivos em jogo. Prática das principais diferenças entre os quadros fonético-fonológicos do português e os das línguas dos alunos.</p> <p><b>Conteúdo</b></p> <p><i>Observação:</i> Além dos conteúdos listados a seguir, outros podem ser acrescentados conforme as necessidades dos alunos.</p>			

Eixos temáticos

## Memórias

Construções culturais de diferentes povos que formam a sociedade brasileira

Tradições, rituais e convenções sociais

Gêneros discursivos

Os gêneros a serem produzidos pelos estudantes nesse nível são, em geral, aqueles em que predomina a descrição, o relato, a injunção, a narração, ou, eventualmente, a argumentação. Eles serão definidos pelo(a) professor(a) conforme seu planejamento específico, a partir de diferentes possibilidades, a exemplo das seguintes: artigos de opinião, biografias, crônicas, contos, diálogos do cotidiano, e-mails, panfletos, receitas, resumos. Diversos outros gêneros serão mobilizados no trabalho com leitura e compreensão oral.

Recursos lexicogramaticais

Alimentos e bebidas

Brinquedos e brincadeiras

Colocação pronominal

Conjunções e locuções conjuntivas

Expressão de preferências

Fenômenos característicos de variedades prestigiadas e não-prestigiadas do português brasileiro

Frutas, legumes e verduras

Futuro do presente (modo indicativo)

Futuro do pretérito

Gerúndio

Imperativo – formas do indicativo e do subjuntivo

Léxico para descrever músicas

Marcadores conversacionais e interjeições

Presente, futuro e imperfeito do subjuntivo

Pretéritos perfeito e imperfeito (modo indicativo) - revisão

Pretérito Mais-que-perfeito (modo indicativo)



Principais regras de acentuação gráfica

Pronomes oblíquos

Recursos lexicogramaticais relativos a receitas

Sentidos da palavra *jeito*

Voz passiva

#### Recursos fonético-fonológicos

Prática de aspectos fonético-fonológicos do português, conforme as necessidades dos alunos

Aprofundamento da compreensão das relações entre fonemas e grafemas em português

Percepção e produção de algumas marcas de pronúncia típicas do português brasileiro cotidiano (assimilação, elisão, desnazalização de vogais postônicas etc.)

Variantes fonéticas em algumas variedades do português

#### **Avaliação**

Os alunos serão avaliados por diferentes atividades (orais e escritas), realizada em sala de aula e em casa.

Conforme regras da UFMG, para aprovação, é necessário que o aluno tenha ao menos 75% de presença e, além disso, obtenha média final mínima 6,0. Alunos que, ao final do curso, obtiverem uma média entre 4,0 e 5,9 terão direito a fazer um exame final; aqueles que obtiverem média final inferior a 4,0 não têm direito a exame final.

#### **Metodologia adotada**

As aulas estarão organizadas por eixos temáticos que levem os alunos a interagir com diferentes textos (orais, escritos e multimodais) por meio dos quais possam se sensibilizar para a diversidade linguístico-cultural do Brasil, e, ao mesmo tempo, compartilhar suas próprias experiências de vida, necessariamente marcadas por suas construções culturais.

#### **Bibliografia básica**

BIZON, A. C. C.; FONTÃO, E. M.; DINIZ, L. R. A. *Mano a Mano: português para falantes de espanhol – nível Intermediário*. Abingdon: Routledge, 2019.

Fonte: Portal UFMG, acesso: novembro/2019.

Anexo 18 – Ementas Disciplinas de Português Língua Adicional – UFMG – Parte 3



Faculdade de Letras

Disciplina: Português Língua Adicional – <b>Produção Oral e Escrita a partir de tarefas comunicativas</b>		Código: UNI 047	
Professor:	Ano:	Semestre:	
Pré-requisito: Sem pré-requisito obrigatório. Para o ingresso na disciplina, o aluno deverá realizar a prova de nivelamento aplicada na semana anterior ao início do semestre letivo e ser classificado no nível Intermediário Superior. O estudante poderá ser dispensado dessa prova caso apresente o nível Intermediário Superior do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), ou o Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira – B2 (DEPLE).			
Carga horária teórica: 60 h	Carga horária prática: -	Total: 60h	Nº créditos: 04
<p><b>Ementa</b></p> <p>Desenvolvimento da proficiência em português como língua adicional do início do nível Intermediário Superior até o início do Avançado do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), ou do início do nível B2 até o início do nível C1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR). Sociedade brasileira em foco, em relação com as dos países os alunos. Compreensão e produção de variados gêneros discursivos orais, escritos e multimodais, especialmente da esfera midiática. Aprimoramento da competência interacional e da fluência em práticas diversificadas de produção oral. Ampliação de repertórios lexicogramaticais complexos conforme os propósitos e gêneros discursivos. Prática de aspectos fonético-fonológicos do português brasileiro segundo as necessidades dos alunos.</p> <p><b>Conteúdo</b></p> <p><i>Observação:</i> Além dos conteúdos listados a seguir, outros podem ser acrescentados conforme as necessidades dos alunos.</p>			

### Eixos temáticos

Sociedade brasileira em foco, em interseção com as dos países dos alunos: classes sociais, cidadania, educação, estilos de vida, consumo, trabalho etc.

### Gêneros discursivos

Os gêneros a serem produzidos pelos estudantes nesse nível são, em geral, aqueles que circulam na mídia e nos quais predomina a argumentação. Eles serão definidos pelo(a) professor(a) conforme seu planejamento específico, a partir de diferentes possibilidades, a exemplo das seguintes: artigo de opinião, carta aberta, carta do leitor, coluna, crônica, debate, editorial, manifesto, palestra. Diversos outros gêneros serão mobilizados no trabalho com leitura e compreensão oral.

### Recursos lexicogramaticais

Aprofundamento do conhecimento sobre o sistema de acentuação gráfica do português

Ampliação do repertório de conjunções e locuções conjuntivas subordinativas

Características lexicogramaticais típicas de variedades não-prestigiadas do português

Infinitivo pessoal e infinitivo pessoal composto

Pronomes relativos

Regência verbal e nominal

Revisão dos tempos do subjuntivo

Tempos compostos do Indicativo (Futuro do Presente Composto; Futuro do Pretérito Composto) e do Subjuntivo (Pretérito Perfeito Composto; Pretérito-Mais-Que-Perfeito Composto; Futuro Composto)

### Recursos fonético-fonológicos

Prática de aspectos fonético-fonológicos do português desafiadores para os alunos

Produção de marcas fonéticas típicas do português brasileiro cotidiano (assimilação, elisão, desnasalização de vogais postônicas etc.)

Diferenças regionais na pronúncia do português brasileiro

Aspectos fonético-fonológicos típicos de variedades não-prestigiadas do português

**Avaliação**

Os alunos serão avaliados por diferentes atividades (orais e escritas), realizada em sala de aula e em casa.

Conforme regras da UFMG, para aprovação, é necessário que o aluno tenha ao menos 75% de presença e, além disso, obtenha média final mínima 6,0. Alunos que, ao final do curso, obtiverem uma média entre 4,0 e 5,9 terão direito a fazer um exame final; aqueles que obtiverem média final inferior a 4,0 não têm direito a exame final.

**Metodologia adotada**

As aulas estarão organizadas por eixos temáticos que levem os alunos a interagir com diferentes textos (orais, escritos e multimodais) por meio dos quais possam se sensibilizar para a diversidade linguístico-cultural do Brasil, e, ao mesmo tempo, compartilhar suas próprias experiências de vida, necessariamente marcadas por suas construções culturais.

**Bibliografia básica**

BIZON, A. C. C.; PATROCÍNIO, E. F. do. *Estação Brasil: português para estrangeiros*. 2. ed. Campinas: Átomo, 2017.

**Fonte:** Portal UFMG, acesso: novembro/2019.

## Anexo 18 – Ementas Disciplinas de Português Língua Adicional – UFMG – Parte 4



## Faculdade de Letras

Disciplina: Português Língua Adicional – <b>Escrita Acadêmica</b>		Código: UNI 048	
Professor:	Ano:	Semestre:	
Pré-requisito: Sem pré-requisito obrigatório. Para o ingresso na disciplina, o aluno deverá realizar a prova de nivelamento aplicada na semana anterior ao início do semestre letivo e ser classificado no nível Avançado. O estudante poderá ser dispensado dessa prova caso apresente o nível Avançado do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), ou o Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira – C1 (DAPLE).			
Carga horária teórica: 60 h	Carga horária prática: -	Total: 60h	Nº créditos: 04
<b>Ementa</b>			
Desenvolvimento da proficiência em português como língua adicional do início do nível Avançado até o início do Avançado Superior do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), ou do início do nível C1 até o início do nível C2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR). Educação, ciência e tecnologia no Brasil, em relação com os países dos alunos. Compreensão e produção de gêneros discursivos orais, escritos e multimodais para engajamento na esfera acadêmica. Aprimoramento da competência interacional e da fluência em práticas complexas de produção oral na esfera acadêmica. Ampliação e refinamento de repertórios lexicogramaticais complexos conforme os propósitos e gêneros discursivos acadêmicos. Prática de aspectos fonético-fonológicos do português brasileiro segundo as necessidades dos alunos.			
<b>Conteúdo</b>			
<i>Observação:</i> Além dos conteúdos listados a seguir, outros podem ser acrescentados conforme as necessidades dos alunos.			

Eixos temáticos

O sistema educacional brasileiro, em relação com os de outros países

Produções científicas e acadêmicas brasileiras e de outros países de língua oficial portuguesa, de diferentes áreas do conhecimento

Ciência, tecnologia e inovação no Brasil

Gêneros discursivos

**Os gêneros a serem produzidos pelos estudantes nesse nível são, em geral, aqueles que circulam na esfera acadêmico-científica e nos quais predomina a argumentação. Eles serão definidos pelo(a) professor(a) conforme seu planejamento específico, a partir de diferentes possibilidades, a exemplo das seguintes: apresentação digital (*Powerpoint* e *softwares* análogos), artigo científico, aula, comunicação em evento científico, conferência, debate, e-mail, ensaio, mesa-redonda, pitch, pôster científico, projeto científico, relatório, resenha, videoaula, videoresenha, resumo, seminário. Diversos outros gêneros serão mobilizados no trabalho com leitura e compreensão oral.**

Recursos lexicogramaticais

Ampliação de recursos para modalização

Aprofundamento e refinamento do repertório lexical

Aprofundamento na reflexão sobre a adequação de diferentes aspectos linguísticos às situações interativas específicas

Aprofundamento no uso de estruturas gramaticais complexas

Aprofundamento nas diferenças entre registros formais e informais

Organizadores coesivos em textos mais complexos

Paragrafação em textos complexos

Particularidades da norma culta

Particulares da regência verbal e nominal

Recursos de pontuação em textos mais complexos

Revisão dos tempos verbais (modos indicativo, imperativo e subjuntivo)

Recursos fonético-fonológicos

Refinamento dos recursos fonético-fonológicos para maior clareza e naturalidade, conforme necessidades dos alunos

### **Avaliação**

Os alunos serão avaliados por diferentes atividades (orais e escritas), realizada em sala de aula e em casa.

Conforme regras da UFMG, para aprovação, é necessário que o aluno tenha ao menos 75% de presença e, além disso, obtenha média final mínima 6,0. Alunos que, ao final do curso, obtiverem uma média entre 4,0 e 5,9 terão direito a fazer um exame final; aqueles que obtiverem média final inferior a 4,0 não têm direito a exame final.

### **Metodologia adotada**

As aulas estarão organizadas por eixos temáticos que levem os alunos a interagir com diferentes textos (orais, escritos e multimodais) por meio dos quais possam se sensibilizar para a diversidade linguístico-cultural do Brasil, e, ao mesmo tempo, compartilhar suas próprias experiências de vida, necessariamente marcadas por suas construções culturais.

### **Bibliografia básica**

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A. *No campus* – Português como Língua Adicional para fins acadêmicos. no prelo.

**Fonte:** Portal UFMG, acesso: novembro/2019.