

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Luciana Aparecida Silva de Azeredo

**RELAÇÃO PODER-SABER NO/PELO CERTIFICADO DE
PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS
E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE PROFESSORES**

**TAUBATÉ – SP
2012
LUCIANA APARECIDA SILVA DE AZEREDO**

**RELAÇÃO PODER-SABER NO/PELO CERTIFICADO DE
PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA
ESTRANGEIROS E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada apresentada como requisito parcial para obtenção do título de mestre pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté
Área de concentração: Língua Materna e Línguas Estrangeiras
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari

**TAUBATÉ – SP
2012**

LUCIANA APARECIDA SILVA DE AZEREDO

**RELAÇÃO PODER-SABER NO/PELO CERTIFICADO DE
PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA
ESTRANGEIROS E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO DE
PROFESSORES**

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA**

Data: ____/____/____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Juliana Santana Cavallari

Profa. Dra. Beatriz Maria Eckert-Hoff

Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno

A minha amada família e aos meus queridos amigos pelo amor e apoio incondicionais.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha saúde, disposição, coragem e força.

A minha família, pelo amor e pelo apoio.

À Professora Juliana, pela aceitação do desafio de me (des)orientar na metade do caminho, por sua prontidão em responder meus inúmeros questionamentos via email, por nossos “business snacks and lunches”, enfim, por sua dedicação à orientação.

Às professoras Elzira Yoko Uyeno e Beatriz Maria Eckert-Hoff, pela gentil participação na banca de defesa desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, em especial à professora Claudete Moreno Ghiardelo, pelas valiosas contribuições na qualificação.

Aos colegas de turma, pelo carinho e pela troca de experiências.

A meus amigos, em especial às super amigas Juliana, Beth, Ana Paula, Débora e Laila, pela presença nos momentos de turbulência e de mudança pelos quais tenho passado. Também ao Carlos Francisco que chegou “na última hora”, trazendo calma, tranquilidade... para minha vida.

A todos meus (ex) alunos, por tudo que me ensinam a cada aula, em especial aos meus ex-alunos colombianos Hernando e Karina, pelo interesse por essa pesquisa despertado em mim.

À Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci, da Unicamp, pela oportunidade de ter sido sua aluna e pela gentil ajuda, enviando artigos seus e material do CELPE-BRAS, entre outros.

A meus sujeitos de pesquisa, pela gentileza de conceder as entrevistas/responder aos questionários.

A todos, que direta ou indiretamente me ajudaram, pela contribuição nesse trabalho e em minha jornada.

“You live a life for every new language you speak. If you know only one language, you live only once.”¹

¹ “Você vive uma vida a cada nova língua que aprende. Se você sabe apenas uma língua, você vive apenas uma vez”. Trata-se de um velho provérbio checo com o qual me deparei em um livro didático de inglês e que, a meu ver, traduz o que é o ensino de línguas dentro da perspectiva adotada por este trabalho.

Todas as traduções realizadas neste trabalho são traduções nossas.

RESUMO

O tema proficiência tem sido bastante discutido em estudos na área de Linguística Aplicada, em função do “poder” que os exames internacionais exercem na sociedade, servindo como instrumento destinado a atestar um “saber” legitimado sobre o conhecimento do examinado e, conseqüentemente, como mecanismo de seleção e exclusão. Esta pesquisa objetiva fornecer subsídios aos professores de línguas, no que tange ao funcionamento e ao formato de exames de proficiência comunicativos/discursivos, como o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS); além de propiciar problematizações acerca da dicotomia existente entre teoria e prática. Para tal, propomo-nos a analisar a proposta comunicativa/discursiva CELPE-BRAS, à luz de alguns conceitos da Análise do Discurso de Língua Francesa (ADF), na interface com conceitos foucaultianos, atentando para o modo como a relação poder-saber incide nas práticas discursivo-pedagógicas, a fim de observarmos como o professor se subjetiva diante dessa proposta comunicativa/discursiva e quais as transformações que incidem em seu fazer docente. Partimos da hipótese de que há um regime de verdade (dos cursos e técnicas) que engendra os exames comunicativos/discursivos e que foge ao alcance dos professores/avaliadores que, possivelmente, ainda adotam uma abordagem tradicional para preparar/avaliar os candidatos sem que, na maioria das vezes, notem tais incoerências/contradições. Para responder aos nossos questionamentos, apresentamos, primeiramente, algumas especificidades e aspectos da nova proposta do referido exame para, posteriormente, contrapô-las aos depoimentos de professores de Português para estrangeiros, atuantes na Colômbia e no Brasil. A análise empreendida nos permitiu vislumbrar, sobretudo através dos mecanismos de denegação e confissão, a heterogeneidade de vozes presentes no intradiscorso dos pesquisados (sujeitos camaleônicos), vozes essas que também ecoam no Manual e na grade de correção do exame e que apontam para resquícios de uma prática tradicional/estruturalista de avaliar, o que não poderia deixar de ser, pois não temos, enquanto sujeitos de linguagem, meios de silenciar nossa memória discursiva que é evocada nas práticas discursivas. Observou-se, também, que o referido exame exerce um poder na preparação e/ou realização das aulas (efeito retroativo) e também na sociedade, servindo para classificar, selecionar e “descartar” candidatos. De modo geral, os sujeitos pesquisados reproduzem a proposta do exame analisado, reproduzindo-a em seu dizer-fazer, a fim de que seu saber seja sacramentado e legitimado. Concluímos que, para que o professor se torne, de fato, discursivista, tal como propõe o exame analisado, considerado como ideal na contemporaneidade, é mister que ele consiga adentrar outras discursividades, singularizando a proposta do exame.

Palavras-chave: exames de proficiência, relação poder-saber, ADF, exclusão, modos de subjetivação

ABSTRACT

Language proficiency has been discussed in a number of Applied Linguistics studies due to the “power” international exams have over society as a whole, being used as a tool that demonstrates a legitimate “knowledge” on the examinee’s knowledge and, consequently, as a selection and exclusion method. This research seeks not only to provide support for language teachers on the features and format of communicative/discursive proficiency exams, such as the Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), but also to promote problematization on the dichotomy between theory and practice. To do so, we propose to analyze the CELPE-BRAS communicative/discursive proposal, based on French Discourse Analysis and its interfaces with foucaultian concepts, paying careful attention to the way the knowledge-power relation incurs in the discursive-pedagogical practices. By doing so, we intend to observe how teachers subjectify themselves when facing this communicative/discursive proposal and which changes occur in their teaching. Our hypothesis is that there is a (courses and techniques) truth regimen that engenders the communicative/discursive exams that is out of teachers’ and evaluators’ reach that may still follow a traditional/structural approach to prepare/evaluate candidates, many times, without even noticing such incoherence. In order to find answers to these questions, first we present some specificities and aspects of the new proposal of the exam and then confront them with the sayings of Portuguese for foreigners’ teachers who work in Colombia and in Brazil. The analysis performed let us notice, especially by means of the denegation and confession mechanisms, the heterogeneity of voices present in the subjects’ intradiscourse (chameleonic subjects). These voices also echo in the manual and correction criteria and point to reminiscences of a traditional/structural evaluation practice, which is expected since, as language subjects, there is no way to silence our discursive memory evoked in discursive practices. It was also observed that the exam has a power over the class preparation and/or delivery (washback – retroactive effect) and in society, being used to classify, select, and “discard” candidates. On the whole, the subjects stick to the exam proposal, reproducing it in their classes, so as their knowledge is sacred and legitimated. We concluded that for the teacher to become discursivist, as the exam proposes, considered as ideal in the contemporaneity, they must access other discursivities that mobilize their practice, thus singularize the exam proposal.

Key-words: Proficiency exams, power-knowledge relation, French Discourse Analysis, exclusion, modes of subjectivation

SUMÁRIO

Introdução	10
Capítulo 1: Conceitos norteadores	16
1.1 Sujeito e Discurso	16
1.2 Linguagem	22
1.3 Formações Imaginárias e Formação Discursiva	25
1.4 Poder-saber	30
1.5 Contradição: Denegação e Confissão	34
Capítulo 2: Condições de Produção	41
2.1 Globalização e Pós-Modernidade	41
2.2 Os professores entrevistados	43
2.3 Procedimentos teórico-metodológicos	44
Capítulo 3 – Análise do corpus	46
3.1 Funcionamento histórico-discursivo de práticas avaliativas	46
3.2 Análise do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS)	49
3.2.1 Concepção de linguagem e proficiência	54
3.2.2 Avaliação e critérios de correção	57
3.2.3 Natureza do exame	67
3.3 Análise dos depoimentos acerca da nova prática avaliativa	69
Algumas considerações	83
Referências	86
Anexos	90

INTRODUÇÃO

Em função do “poder” que os exames internacionais exercem na sociedade, servindo como instrumento que atesta o “saber” do examinado, vários candidatos, dentre eles professores e alunos, submetem-se a eles. Como professora de línguas estrangeiras, ministrei aulas particulares e em institutos de idiomas desde 1993. Além de ter tido a experiência de ministrar cursos preparatórios para tais exames, já passei por 4 (quatro) exames de proficiência em língua estrangeira (LE) - *First Certificate in English* em junho de 1995, *Diploma Básico de Español* em maio de 2000, *Diploma Superior de Español* em novembro de 2001 e *TOEIC (Test of English for International Communication)* em fevereiro de 2011.

Ainda antes de ingressar na Universidade de Taubaté (UNITAU) em 2005, já me questionava a respeito da diferença entre o conhecimento linguístico testado em tais exames e a “língua” com a qual nos deparamos ao viajar, assistir a um filme, ouvir uma música, ler um romance etc., mas ainda não possuía conhecimentos acadêmicos para aprofundar tais reflexões. Logo ao entrar no mundo acadêmico e ter os primeiros contatos com teorias de ensino e aprendizagem, tais como os conceitos de funções psicológicas superiores de Vygotsky e de gênero discursivo de Bakhtin, notei que tais exames pareciam não estar em consonância com essas teorias e que, também, havia uma dissonância entre tais teorias e a prática em sala de aula.

Com o intuito de iniciar minha pesquisa, em 2006, realizei, em parceria com uma colega de sala, uma análise de livros preparatórios para dois exames de proficiência em língua inglesa, de três décadas distintas, atentando para as noções de linguagem neles empregadas. Depois de realizada essa pesquisa, chegamos à conclusão de que tais exames ainda privilegiavam conceitos linguísticos do início do século XX, como exercícios gramaticais sem contextualização, sem enfoque discursivo, deixando de lado a plurissignificação e a função social da língua. Isso nos levou a conjecturar que enfatizar esse ensino descontextualizado possivelmente limitasse a competência discursiva dos alunos, indo de encontro ao ensino da língua para comunicação, segundo a visão sócio-discursiva de linguagem, que alguns exames e livros acreditavam adotar.

No mesmo ano, tive meu primeiro contato com o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) ao preparar dois médicos colombianos para tal exame - um dos pré-requisitos para realizar os cursos de especialização a que visavam. Ao buscar informações no site do MEC, notei que o exame em questão parecia contemplar as teorias de ensino e aprendizagem com as quais estava tendo contato na universidade, o que foi confirmado por professores do Departamento de Letras da UNITAU, aos quais solicitei auxílio na preparação das aulas. Foi a primeira vez que preparei alunos para esse exame. Os alunos em questão não apresentavam conhecimento prévio algum da Língua Portuguesa e dispunham de pouco tempo para a preparação, que totalizou aproximadamente 80 horas de aula em dois meses. Entretanto, a proposta de trabalho era desafiadora e instigante e os alunos estavam muito dispostos e motivados a aprender, dedicando-se muito nas aulas e em casa, o que contribuiu para o êxito alcançado (nível intermediário no CELPE-BRAS) que possibilitou seu ingresso no curso de especialização a que objetivavam.

O meu fascínio pela proposta diferenciada do exame me levou a escolhê-lo como tema para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “O Brasil na Avant-garde dos exames de proficiência em língua estrangeira”. Com o objetivo de aprofundar certos pontos-chave na pesquisa, participei do Encontro de Iniciação Científica (ENIC) em 2008, e também do Seminário em Linguística Aplicada (SEPLA) em 2009, com recortes da mesma

Dentre minhas descobertas, destaco o fato de que o CELPE-BRAS está embasado na visão de linguagem de Clark (1996), segundo a qual a linguagem é sempre usada com propósitos sociais, sendo seu uso uma ação conjunta entre os interlocutores, considerados como atores sociais. O exame contempla a noção de “letramento”, segundo a qual se espera que o candidato saiba mais do que simplesmente escrever e ler em uma LE, mas também que tenha tido contato com as práticas de escrita e leitura que permeiam a sociedade, além de que saiba articulá-las com as práticas de interação oral.

Visando a dar continuidade aos meus estudos sobre avaliação, no segundo semestre de 2009 cursei, como aluna especial, a disciplina “Avaliação e ensino de línguas”, ministrada pela profa. Dra. Matilde Scaramucci, na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na qual tive contato com várias teorias e teóricos que abordam práticas avaliativas, e novas “curiosidades”, que me trouxeram ao

Mestrado em Linguística Aplicada da UNITAU. Participei do SEPLA, realizado em 2010, com trabalhos intitulados “Diferentes visões de integração em exames de proficiência em língua inglesa”, fruto do seminário apresentado à turma em parceria com duas colegas, e “Certificado de Español - Lengua y Uso (CELU) e Letramento”, baseado no trabalho final da referida disciplina.

Em janeiro de 2010, tive a oportunidade de conhecer o Centro de Línguas da Universidade de Buenos Aires, onde tive duas reuniões sobre o Certificado de Español lengua y uso (CELU - exame argentino de natureza semelhante ao CELPE-BRAS) com as professoras Silvia Prati e Leonor Acuña, nas quais pude conhecer o referido exame com mais detalhes e ter acesso a informações sobre seus critérios de correção, entre outros aspectos.

Dentre as inúmeras curiosidades suscitadas na referida disciplina e nos encontros realizados na Argentina, senti a necessidade de realizar um estudo mais aprofundado das tarefas do CELPE-BRAS, talvez as comparando com aquelas dos exames de proficiência em LE tradicionais, no que tange à noção de letramento; além de analisar os impactos sociais deste exame comunicativo/discursivo² no ensino de LE, em especial em cursos preparatórios, uma vez que a preparação para testes pode levar a um estreitamento do currículo. Em outras palavras, o fato de estar preparando os alunos para a realização de um exame específico de proficiência pode levar os professores a enfatizar, em suas aulas, apenas a forma e as estratégias necessárias para a resolução de tais exercícios (famosos macetes e pegadinhas) em detrimento do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, a qual, segundo os pressupostos da abordagem comunicativa, é voltada para o uso da língua em situações reais, mais significativas e relevantes para o desenvolvimento “global” dos alunos e da linguagem.

Buscando elucidar minhas inquietudes acerca do tema aqui abordado, iniciei, em março de 2010, o Mestrado em Linguística Aplicada e, ao entrar em contato com a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF), em especial com conceitos foucaultianos, nas matérias e seminários realizados ao longo desse ano, optei por realizar minha pesquisa com base nesse aporte teórico.

² Optamos por utilizar os termos comunicativo/discursivo por entendermos que a natureza do exame abordado é, ao mesmo tempo, comunicativa, por priorizar situações reais de uso da língua alvo, trabalhando com textos autênticos e também discursiva, por incorporar traços pós-comunicativos, ao trabalhar com gêneros variados, se pautando na visão de que os sujeitos exercem uma função social através da linguagem.

Diante de uma nova proposta de exame de proficiência, bastante coerente com a abordagem comunicativa/discursiva, interessou-nos, a mim e a minha orientadora, observar como o professor se subjetiva diante de uma proposta tida como ideal na contemporaneidade e se há contradições entre a proposta que o professor diz adotar e sua prática pedagógica.

Partimos do pressuposto de que exames e avaliações, de modo geral, têm o poder de atestar um saber sobre a (in)capacidade do aluno e, portanto, incidem diretamente nas representações que o aluno constrói sobre sua (in)capacidade enquanto falante de uma LE.

Dentro do panorama exposto, chegamos à questão da dissonância entre a teoria e a prática e, em decorrência, à forma como os professores, habituados a uma abordagem de ensino e aprendizagem mais tradicional, se subjetivam diante de uma proposta inovadora. Levantamos a hipótese de que há um regime de verdade (dos cursos e técnicas) que engendra os exames comunicativos/discursivos e que foge ao alcance dos professores/avaliadores que, possivelmente, ainda adotam uma abordagem tradicional para preparar/avaliar os candidatos sem que, na maioria das vezes, notem tais incoerências/contradições.

Para verificarmos essa hipótese, norteamos a análise dos dados nas seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são as estratégias e abordagens que os professores utilizam para a preparação dos alunos para o exame?
- 2) Qual a representação dos professores sobre este exame?
- 3) Há contradições entre a noção de proficiência observada e materializada no manual do candidato/grades de correção, nas tarefas prototípicas desse exame, e as noções que irrompem nos depoimentos dos professores?
- 4) Como o professor se subjetiva diante de uma nova proposta avaliativa tida como ideal na contemporaneidade?

O objetivo geral deste estudo é contribuir para a problematização da dicotomia teoria e prática, a partir do entendimento do funcionamento e do formato de exames de proficiência comunicativos/discursivos, como o CELPE-BRAS, sobre o qual esta pesquisa se debruça.

Nossos objetivos específicos são:

- 1) analisar a proposta comunicativa/discursiva do CELPE-BRAS, à luz de alguns conceitos da Análise do Discurso de Língua Francesa (ADF), na interface

com conceitos foucaultianos. O intuito da análise é observar a existência ou não de contradições entre a proposta do exame em questão, a qual, a nosso ver, distancia-se daquela dos exames tradicionais por incorporar um modelo de proficiência tido como ideal na contemporaneidade; os descritores/grades de correção e a prática pedagógica dos entrevistados que buscam incorporar essa nova proposta.

2) lançar um olhar sobre como as questões de poder (o poder de atestar o saber do avaliado) incidem nas práticas discursivo-pedagógicas, a fim de observarmos como o professor se subjetiva diante dessa proposta comunicativa/discursiva, e quais as transformações que incidem em seu fazer docente.

Cabe ressaltar que a proposta do exame em questão se mostra muito consistente e que nosso intuito, ao analisar tal exame, não é acusar seus idealizadores ou lastimar por suas possíveis falhas, nem tampouco criticar as práticas pedagógicas dos entrevistados que preparam alunos para tal exame, mas apontar para a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e dos discursos e para as contradições experienciadas pelo professor, diante de uma nova proposta avaliativa. Nesse sentido, atentamos para o fato de que, segundo Cavallari (2005), uma avaliação totalmente neutra, imparcial e objetiva é inatingível, pois onde há avaliação há inevitavelmente julgamento e vice-versa, fato este que nós, como avaliadores e professores, não podemos ignorar, visando a estabelecer uma relação menos ingênua com a linguagem e com as práticas avaliativas.

De modo a ratificar a hipótese levantada e a responder aos nossos questionamentos apresentamos, primeiramente, algumas especificidades e aspectos do exame aqui abordado, que funcionarão como pano de fundo para a análise dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa, por se tratar de uma nova proposta avaliativa que, muito provavelmente, possibilitará posicionamentos contraditórios dos professores e de suas práticas em relação ao exame abordado. Os depoimentos dos sujeitos pesquisados foram coletados por meio de questionários escritos, destinados aos professores de Português para estrangeiros, atuantes na Colômbia, e de entrevistas orais realizadas com professores atuantes no Brasil.

O questionário utilizado para coleta dos depoimentos dos pesquisados é composto por quatro perguntas abertas (ANEXO A), para que o professor verbalize, mais livremente, sobre sua experiência em cursos preparatórios de Português para estrangeiros. Também no Anexo A encontra-se a aprovação do Comitê de Ética.

Vários estudos, ancorados na perspectiva discursiva e em outros referenciais teóricos, contribuíram, direta ou indiretamente, para o desenvolvimento do presente estudo. Dentre eles, vale destacar trabalhos discursivistas, como o de Eckert-Hoff (2008), que nos apresentou os conceitos de sujeito camaleônico e de entre-lugar; Cavallari (2005), que nos alertou para o fato de que objetividade e neutralidade são inatingíveis quando falamos em práticas avaliativas; Mascia (2002), que, retomando Foucault, trata da noção de verdade, ou melhor, de regimes de verdade, bem como técnicas e procedimentos que são usados por cada sociedade para sua obtenção. A leitura dos estudos foucaultianos e pêcheutianos foram basilares para o entendimento de conceitos como esquecimentos, formação discursiva, memória discursiva, relação poder-saber, entre outros, que dão sustentação teórica a este estudo.

Quanto à organização, este trabalho está dividido em 3 capítulos: o primeiro apresenta os conceitos norteadores; o segundo traz as condições de produção e procedimentos teórico-metodológicos; o terceiro, a análise de *corpus*. O capítulo 1 está subdividido em cinco itens, nos quais discorreremos sobre conceitos-chave para a elaboração deste estudo, tais como os conceitos de sujeito, discurso, linguagem, poder-saber, formação discursiva, formações imaginárias, contradição, denegação e confissão. No capítulo 2, composto por três subitens, são apresentadas as condições de produção do discurso, os sujeitos de pesquisa e os procedimentos teórico-metodológicos. No terceiro e último capítulo procedemos à análise do *corpus* com base nos fundamentos apresentados. Tal análise se dividiu em dois eixos: análise do CELPE-BRAS e análise dos depoimentos dos entrevistados.

CAPÍTULO 1 – CONCEITOS NORTEADORES

Propomo-nos a olhar o tema proficiência e o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) de uma forma menos homogeneizante, com um olhar de analista do discurso, olhar este que, segundo Orlandi (2009), busca por meio do discurso, observar as relações entre a ideologia e a língua, lugar em que se podem analisar os efeitos do jogo da língua na história e os efeitos desta na língua, o que nos possibilita compreender como um material simbólico produz sentidos e como o sujeito se constitui. Para tal, neste capítulo, abordaremos os conceitos oriundos da ADF que se fazem necessários para o desenvolvimento da análise dos dados que empreenderemos a seguir.

Iniciaremos nosso trabalho discorrendo, ainda que brevemente, sobre alguns conceitos-chave provenientes da ADF, essenciais a todos os trabalhos realizados dentro desta perspectiva teórica. Trata-se dos conceitos de sujeito, discurso e linguagem que, apesar de reconhecermos suas imbricações, optamos por tratar separadamente. Na sequência, abordaremos os conceitos de poder-saber, formações imaginárias e formação discursiva, contradição, denegação e confissão, os três últimos, basilares para nossa pesquisa, devido à sua recorrência em nosso corpus.

1.1 SUJEITO E DISCURSO

Nos estudos linguísticos, de um modo geral, não há uma concepção de linguagem, mas sim concepções que trazem em seu bojo diferentes noções de sujeito, tendo em vista que essas noções estão imbricadas. Diante do exposto, com base em Koch (2005, p. 13-15), realizaremos uma rápida incursão sobre as concepções de sujeito atreladas às três primeiras concepções de linguagem, que serão abordadas posteriormente.

Na concepção de língua como representação do pensamento, temos a noção de sujeito “psicológico, individual, dono da verdade e de suas ações; um *ego* que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (op. cit., p.13). Já na segunda concepção, que vê a linguagem com instrumento de comunicação, o sujeito é (pré)

determinado pelo sistema linguístico. Na terceira concepção, denominada “concepção interacional (dialógica)”, há o entendimento de sujeito como um ser psicossocial, ativo, interativo; e ao aceitar as ideias de Bakhtin, a autora entende o sujeito como

um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação como o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. (KOCH, 2005, p. 15)

Hall (2000) fala em três concepções de identidade atreladas ao sujeito do Iluminismo, ao sujeito sociológico e ao sujeito pós-moderno, sendo esta última a visão adotada neste trabalho e sobre a qual nos debruçaremos.

De acordo com o autor (p. 10-13), o Sujeito do Iluminismo é centrado, unificado e dotado de razão, consciência e ação. Seu centro é a identidade, que se mantém idêntica ao longo de sua existência. Já no sujeito sociológico, o núcleo interior não é autônomo, nem autossuficiente, mas continuamente formado e modificado na interação entre o eu e a sociedade, tal como já apontado anteriormente a partir dos estudos de Koch (2005).

O sujeito pós-moderno, do qual tratamos neste estudo, é, segundo Hall (2000, p.12) “fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas contraditórias ou não resolvidas [...] empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas”. Em outras palavras, sua identidade não é fixa, essencial e permanente; é definida não apenas biologicamente, mas também historicamente.

O autor menciona que nas sociedades contemporâneas, sociedades de mudança constante, rápida e permanente, “somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente.” (op. cit. p. 13). Deste modo, os processos de identificação tornam-se mais provisórios, variáveis e problemáticos, fazendo com que o sujeito assuma identidades diferentes em momentos diferentes, identidades estas não unificadas ao redor de um “eu” coerente e coeso. Trata-se do sujeito que Eckert-Hoff (2008, p. 40), baseada em Robin, denomina camaleônico, que de forma semelhante a um camaleão “muda constantemente de forma e cor”, sem deixar “de ser um para ser o outro, pois um está imbricado no outro, é sempre o mesmo no diferente e o diferente no mesmo.”

Cabe mencionar que, para Foucault (1999, p. 10), a mola propulsora da reavaliação da concepção absoluta e praticamente “sagrada” de sujeito, “como núcleo de todo conhecimento”, estabelecida no pensamento ocidental desde Descartes, foi a Psicanálise.

Esta concepção permeada pela descoberta do inconsciente, segundo Uyeno (2007, p. 4),

embora reconheça que o sujeito é sóciohistórica e institucionalmente determinado, entende que ele deixa resvalar a heterogeneidade que o constitui. O fato linguístico sob tal orientação deriva de uma teoria que, embora não subjetivista do sujeito, admite a irrupção de sentidos indesejados e incontrolados. Esses enunciados emanam de um sujeito psicanalítico, cindido, nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, movendo-se entre a “incompletude” e o “desejo de ser completo”, entre a polifonia e a monofonia de um locutor marcado pela ilusão do sujeito como fonte, entre o si mesmo e o estranho que o constitui.

Em suma, a noção de sujeito, por nós adotada, é aquela proposta pela perspectiva discursiva, isto é, duplamente marcado: pela ideologia e pelo inconsciente. Sujeito este clivado (por ser fragmentado e ser constituído pelos já-ditos), cindido (por assumir várias posições no discurso), múltiplo, heterogêneo (constituído por várias outras vozes, por outros discursos); aquele que só se constitui ao se submeter à língua e à história para falar e produzir sentidos. Aquele que, estando atravessado pela linguagem e pela história, sob o modo do imaginário, somente tem acesso parcial ao que diz; aquele que estando afetado tanto pelo real da língua quanto pelo real da história, é descentrado, não controlador da forma como estas o afetam. É aquele que é interpelado pela ideologia para enunciar e que se constitui nessa interpelação. Visão esta que se opõe à visão cartesiana de sujeito, na qual este é considerado uno, consciente, centrado, logocêntrico, centro do seu dizer e do seu agir, capaz de controlar a si mesmo e aos outros.

Antes de passarmos à noção de discurso, cabe mencionar que Coracini (2007) alerta para o fato de que algumas linhas de pesquisa em LA ainda se balizam pela concepção de sujeito cartesiano, não levando em conta a heterogeneidade, a multiplicidade, a contradição que, segundo a autora (op. cit. p. 22), constitui tanto o discurso quanto o sujeito, “mesmo quando ele se acredita uno, inteiro, completo”. Cabe salientar que a noção de sujeito adotada neste trabalho se distancia de tal concepção – a noção por nós adotada é a de sujeito clivado, múltiplo e cindido, como acabamos de mencionar. Cabe aqui também comentar que para Coracini (op. cit., p. 35), o desejo/objetivo da corrente dominante em LA é, diferentemente do

objetivo deste trabalho que visa a refletir e problematizar, “trazer soluções (ainda que sob a forma de sugestões) aos problemas de ensino-aprendizagem de línguas e assim eliminar ou abrandar a dicotomia” entre teoria e prática.

Começamos por distinguir o que é discurso segundo os pressupostos da ADF que se distancia da noção de discurso que circula no senso comum. Diferentemente da acepção do dicionário³, comumente compartilhada pelos falantes de uma LM, o discurso, segundo a perspectiva discursiva, é “movimento dos sentidos, errância dos sujeitos, lugares provisórios de conjunção e dispersão, de unidade e de diversidade, de indistinção, de incerteza, de trajetos, de ancoragem e de vestígios” (ORLANDI, 2009, p.10). Ainda conforme a autora, ao tomá-lo como palavra em movimento, um processo em curso, como prática de linguagem, como efeito de sentidos entre locutores, observamos o homem falando, no social, marcado sócio-histórico-ideologicamente.

Cabe ressaltar que discurso não é a língua(gem) em si, mas precisa dela para ter existência material e/ou real, linguagem esta que funciona como mediação necessária entre o sujeito e a realidade natural e social, possibilitando não apenas permanência, mas também deslocamentos e transformações tanto do sujeito quanto da realidade na qual vive. A esse respeito, Possenti (1986, p. 64-65) alega que a questão fundamental é interrogar os enunciados sobre suas condições de aparecimento, ou seja, de que forma

com um sistema linguístico indeterminado, pode-se, em circunstâncias dadas, produzir-se um discurso com exatamente tal forma e tal interpretação. E, dado que há, em geral, possibilidade de mais de uma interpretação, por quais mecanismos se chega eventualmente a determinar a interpretação desejada ou as interpretações possíveis.

Todo discurso é marcado por outros enunciados que o antecedem e o sucedem, que fazem parte de outras discursividades ou relações interdiscursivas. Orlandi (op. cit., p. 89) salienta que “não há discurso, que não esteja em relação com outros, que não forme um intrincado nó de discursividade”, ou nas célebres palavras de Foucault (apud FERNANDES, 2007, p. 55) “todo discurso resulta de um já-dito (não sabido, apagado) e esse já dito é um sempre jamais-dito”, pois se atualiza e ganha sentidos outros no momento da enunciação ou a cada acontecimento discursivo.

³ Algumas das acepções, constantes no <http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa> são: 1) exposição oral de um texto escrito que trata um ou mais assuntos e que é normalmente preparado e organizado com antecedência para ser proferido em público; 2) exposição ordenada sobre um dado assunto; 3) *coloquial* repreensão, descompostura; 4) fala oratória.

Tais colocações se aproximam dos esquecimentos pêcheuxtianos, o nº 1 (relacionado ao inconsciente) e o nº 2 (atrelado ao pré-construído/já-dito) que, segundo Carreira (2001), são ilusões constitutivas do sujeito e do discurso, noção esta que não toca apenas na questão da constituição, mas também apontam um manejo possível ao sujeito diante da dependência em relação à exterioridade; aquilo que permite ao sujeito suportar seu assujeitamento à ideologia.

O mesmo autor, com base em Pêcheux & Fuchs, alega que o esquecimento nº 2 (ilusão de literariedade dos sentidos; ilusão de controle dos sentidos de nossos dizeres) atua no “retorno dos restos deixados pelo esquecimento nº 1 (ilusão de ser origem dos sentidos), criando uma “zona do rejeitado” que abarca tudo o que o sujeito poderia ter dito, mas não disse, provavelmente porque seria absurdo em um dado contexto e/ou na relação imaginária com um dado interlocutor.”

O esquecimento nº 2 é definido por Pêcheux como o esquecimento por meio do qual

todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não outro, que no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada (PÊCHEUX, 1988, p. 173)

Trata-se da ilusão de que tudo o que dizemos tem apenas um significado, de que não haveria ruídos, desvios no caminho que a mensagem percorre entre o emissor e o receptor.

Pêcheux (1988, p.173) salienta que o esquecimento nº 1 “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1, remeteria, por analogia com o recalque inconsciente”, ao exterior que determina, segundo o autor, a formação discursiva em questão. Trata-se da ilusão de que o que se fala nos pertence, de que somos a origem de nosso dizer, do não “aceitar” inconscientemente as várias vozes que nos constituem.

A esse respeito, Eckert-Hoff (2008, p. 45) menciona que o sujeito “não percebe que é o outro/Outro do discurso que determina seu dizer e que ele não pode ter controle sobre os efeitos de sentido que seus dizeres causam”, em outras palavras, há uma lacuna intransponível entre a intenção do dizer e o que é dito, possibilitando equívocos de ordem inconsciente e ideologicamente afetados.

Como os esquecimentos são atuantes em toda e qualquer prática discursiva, podemos dizer que o equívoco é constitutivo de todo acontecimento discursivo, deixando furos na aparente linearidade enunciativa que, por sua vez, apontam para posições discursivas dos enunciadores. Na abordagem discursiva, adotada neste trabalho, o equívoco “desnuda” a verdade do sujeito que enuncia, ao produzir uma falha material que foge ao seu controle, falha esta que, segundo Cavallari (2005, p. 32-33)

não pode ser recoberta, possibilitando a produção de sentidos outros, por vezes indesejáveis, e que denunciam a posição ocupada pelo sujeito de linguagem, bem como as formações discursivas em que seu dizer se inscreve para produzir sentidos. Nesse prisma, não é o sujeito que fala a língua, mas, sim, a língua que fala a verdade do sujeito, ao apontar suas formações ideológicas e os vários discursos que legitimam seu dizer.

A noção de equívoco, que traz em si o heterogêneo ou tudo aquilo que ultrapassa a vontade do sujeito enunciator, perpassa tanto a psicanálise como a prática discursiva. Em ambas as perspectivas, o equívoco se mostra no funcionamento discursivo e “a verdade não se apresenta na aparente unidade discursiva, mas se dá a escutar através de formações do inconsciente ou da equivocidade que é própria da linguagem” (CAVALLARI, 2005, p. 33).

Vale lembrar que os esquecimentos apontam para a presença de outros efeitos de sentido na enunciação, ou seja, para heterogeneidade dos discursos. Heterogeneidade, termo cunhado por Authier-Revuz, em 2004, tomando por base o dialogismo bakhtiniano e a noção psicanalítica de inconsciente (a linguagem é a condição do inconsciente), se refere à presença de diferentes discursos, diferentes vozes no discurso, presença esta que pode ou não ser mostrada, ou seja, identificada na materialidade linguística (uso de aspas, itálico, “em outras palavras”, etc.), se materializando como “um modo de denegação no discurso da heterogeneidade constitutiva que depende do outro no um” (op. cit., p.74).

Tanto no discurso direto (o locutor é porta-voz das palavras do outro) quanto no indireto (o locutor é tradutor das palavras do outro), “o locutor dá lugar explicitamente ao discurso de um outro em seu próprio discurso” (op. cit., p. 12), tendo em vista que “o outro é sempre onipresente e está em toda a parte”, um outro que “atravessa constitutivamente o um” (op.cit., p.21), em outras palavras, a

heterogeneidade é constitutiva (mostrada ou não), é condição de existência tanto dos discursos quanto dos sujeitos.

A este respeito, Eckert-Hoff (2008, p. 26) salienta que “postular a heterogeneidade implica questionar a identidade – vista como fixa e estável – e problematizar as verdades construídas em torno dos binarismos, instituídos pela cultura ocidental”. Uma vez que o discurso abarca uma coletividade de sujeitos que compartilham aspectos socioculturais e ideológicos, mantendo-se em contraposição a outros discursos, cabe ao analista rastrear a memória discursiva (interdiscurso) e questionar como e porque apareceu um determinado enunciado/discurso e não outro. O analista, com base na materialidade linguística (intradiscurso), procura desatar destamar o complexo fio interdiscursivo, ao entrever regularidades enunciativas que apontam para a heterogeneidade constitutiva do sujeito e do discurso. São os efeitos de sentido que ressoam ao evocar já-ditos ou interdiscursos que iremos perseguir, por ocasião da análise das entrevistas. Os conceitos de intradiscurso, interdiscurso e memória discursiva serão retomados mais adiante.

1.2 LINGUAGEM

Iniciamos esta seção com um passeio pelas concepções de linguagem existentes, tal como fizemos no item anterior ao abordar a concepção de sujeito, com ênfase na concepção que embasa este trabalho.

A primeira concepção abordada, de cunho estruturalista, vê a linguagem como expressão do pensamento e, segundo tal concepção, as pessoas se expressam mal porque não pensam ou porque pensariam errado: há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem, ou seja, normas gramaticais do falar e do escrever. Essas normas formam a gramática normativa ou tradicional na qual “o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala” (TRAVAGLIA, 2005, p. 22); nessa visão, a linguagem seria autônoma do contexto.

Cabe ressaltar que, segundo Neves (2002, p. 18), “o homem que fala – precedeu a gramática” e que para os filósofos gregos da antiguidade, esta ia muito

além da descrição e/ou prescrição de determinados usos da língua, pois primeiramente a consideravam “como busca do mecanismo interno à língua, como busca do sistema de regras responsável pelo cálculo das condições de produção de sentido” (op. cit., p.19). A atividade gramatical pôde surgir após vários séculos de vivência intuitiva e de desenvolvimento de um pensamento teórico, que criaram condições para o exercício de uma atividade prática teoricamente fundamentada. Vale mencionar o “equivoco” de considerar a Gramática Tradicional apenas como uma exposição de fatos, como normativa, dogmática, tendo-a como obra acabada, desconsiderando o que tenha representado o esforço do pensamento, sinalizando, inclusive, uma incompreensão do processo de sua instituição na Grécia Antiga. (NEVES, 1987, p. 15).

Como pudemos notar, a partir das considerações arroladas, o “nascimento” da Gramática é bem antigo e, por isso, tão presente em nossa memória discursiva. Cabe também mencionar que a Gramática Normativa é anterior ao estruturalismo, corrente filosófica que surgiu no final do século XIX e que nela se ancora.

Foucault, ao teorizar sobre o discurso, também vai além de suas regras estruturais. Para o referido autor (1999, p. 9), “o caráter linguístico dos fatos de linguagem foi uma descoberta que teve importância em determinada época”, alegando que, apesar de o discurso ser esse conjunto regular de fatos linguísticos em determinado nível, devemos considerar também seus aspectos polêmicos e estratégicos em outro.

Passemos à segunda concepção, a concepção interacionista. Esta vê a linguagem como instrumento/meio objetivo e transparente para a comunicação. Nessa concepção, a linguagem é um código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Essa concepção afasta o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua, ou seja, está restrita ao funcionamento interno da língua, separando-a do homem no seu contexto social.

Após essas duas concepções, houve um evento teórico que tem mudado a forma de pensar a linguagem. Segundo Lopes-Rossi (2006), a partir da década de 60, do século passado, a Linguística passou a interessar-se pelo uso da língua em diferentes contextos de produção, passando a considerar todos os fatores envolvidos na comunicação e deixando de lado o conceito de língua como um sistema de regras. A autora, referenciada em Marcuschi, explica que, a partir dos

estudos de Bakhtin, diversos autores vêm tratando a língua discursiva e enunciativamente, ultrapassando seus aspectos formais, o que afirma, segundo a autora,

[...] o caráter de indeterminação e ao mesmo tempo de atividade constitutiva da língua, o que equivale dizer que a língua não é vista como um espelho da realidade, nem como um instrumento de representação dos fatos. Nesse contexto teórico, a língua é tida como uma forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a realidade. (LOPES-ROSSI, 2006, p. 69)

Para ela, essa visão privilegia a “natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua” (p. 69).

Chegamos, então, a uma terceira concepção que vê a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção, quando o indivíduo usa a língua ele, além de exteriorizar os pensamentos e passar informações, também realiza ações, agindo e atuando sobre o outro (ouvinte/leitor) e na qual a verdadeira substância da linguagem

não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem. (TRAVAGLIA, 2005, p. 23)

Trata-se de uma noção sociointeracionista da linguagem que tem como pressuposto que a construção do significado é social e que a aprendizagem vai além de aprender a língua como um código, por meio de regras e frases soltas. Cabe ressaltar que, nessa concepção, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram seus interlocutores e tudo o que conhecem a seu respeito; a posição que tanto ele, o autor, quanto seus interlocutores ocupam na sociedade na qual estão inseridos; o momento histórico de que fazem parte e o conhecimento prévio que possuem. Desse modo, a comunicação se dá à medida que os interlocutores negociam, constroem significados.

Já a ADF, com base nos estudos de Pêcheux e Foucault, toma a linguagem como um produto sócio-histórico e ideológico; como condição para que ocorram os discursos; enquanto funcionamento discursivo, no qual não há lugar para eliminarem-se as contradições e opacidade oriundas da heterogeneidade constitutiva tanto dos sujeitos como de seus discursos. Para a ADF, a linguagem (língua enquanto materialidade posta em funcionamento) é pressuposta, já que nosso objeto de estudo é o discurso que reúne a estrutura e o acontecimento, ou

seja, não só a materialidade linguística, mas também as condições de produção, o posicionamento discursivo, as formações discursivas em funcionamento, que afetam os efeitos de sentido produzidos em um dado acontecimento discursivo. Nessa perspectiva, a linguagem é considerada um processo contínuo de produção de sentidos, e a relação discurso-sujeito-ideologia é indissociável.

Na perspectiva discursiva, a linguagem jamais é transparente, completa ou inocente. Nela, se materializa a ideologia, são expressos os lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos. Trata-se, segundo Orlandi (2009, p. 95), de “uma prática, não no sentido de efetuar atos, mas porque pratica sentidos, intervém no real”, sentidos estes produzidos por e para sujeitos, não dados a priori, mas constituindo-se, juntamente com o próprio sujeito “sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento” (ORLANDI, 2009, p. 52).

Apontemos, agora, algumas aproximações e distanciamentos entre as concepções sociointeracionista e discursiva. Ambas levam em conta o contexto sócio-histórico-cultural em que os sujeitos estão inseridos; porém, a concepção sociointeracionista ainda pressupõe um sujeito que controla, manipula e age sobre o código linguístico. Já a concepção discursiva pressupõe que o sujeito não tem controle absoluto do seu dizer e que os sentidos são produzidos a sua revelia, uma vez que o sujeito de linguagem é duplamente marcado: pela ideologia e pelo inconsciente, como já mencionado na seção anterior.

1.3 FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E FORMAÇÃO DISCURSIVA

Nesta seção, abordamos os conceitos de formações imaginárias e formação discursiva, bem como os de memória discursiva, interdiscurso e intradiscurso, tendo em mente a imbricação de tais conceitos.

As formações imaginárias (imagens, representações que temos e pelas quais nos tentamos antecipar alguns sentidos) não são os sujeitos físicos nem os lugares empíricos como tal (como estão inscritos na sociedade), que poderiam ser sociologicamente descritos e que funcionam no discurso, mas a projeção de suas imagens. Essas projeções, segundo Orlandi (2009, p. 40), “permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso”, o que significa no discurso, segundo ela, são essas posições que estão atreladas ao contexto sócio-histórico e ao já-dito.

Temos acesso às formações imaginárias (a imagem que se tem de um professor universitário, de um aluno de ensino médio, de um candidato, de um movimento social, no caso deste estudo de um aluno proficiente, etc.), em suas relações de sentido e de forças (de que lugar se fala, com quem se fala etc.), através dos vestígios que estas deixam no fio do discurso. Assim sendo, o imaginário faz, necessariamente, parte do funcionamento da linguagem e os sentidos não estão nas palavras em si, mas sim aquém e além delas (ORLANDI, 2009, p.42). Valemos-nos das formações imaginárias, na ilusão de que vamos adequar e controlar o que dizemos e como somos entendidos, por isso são bastante atuantes em nosso corpus de pesquisa, tendo em vista que os professores entrevistados falavam sobre suas práticas para outro professor-pesquisador.

No que tange às relações de sentido, cabe mencionar que um discurso aponta para outros, não havendo começo absoluto nem ponto final para o discurso, uma vez que um dizer tem relação com outros discursos realizados, imaginados ou possíveis. Já as relações de forças se referem ao fato de o lugar a partir do qual o sujeito fala ser constitutivo do que ele diz, por exemplo: ao falar a partir do lugar de professor, suas palavras significam de modo diferente do que se falasse do lugar do aluno.

Outro aspecto relevante em relação às formações imaginárias é o fato de que todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que o seu interlocutor “ouve” suas palavras, antecipando-se, assim, o seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Ainda cabe mencionar que é a partir do jogo de formações imaginárias que os enunciados são formulados (ORLANDI, 2009, p. 39-42).

As contradições, das quais trataremos mais adiante, também nos permitem acessar as formações imaginárias, constitutivas do discurso, uma vez que, segundo Pechêux (1975, apud ECKERT-HOFF, 2008) “todo discurso é direcionado (inconscientemente), em função da imagem que o sujeito faz de si, do outro e do objeto do qual fala” no caso deste estudo: observamos as imagens acerca dos exames internacionais, além da imagem de sujeito proficiente reforçada pelas instituições organizadoras de exames, que a nosso ver, valendo-nos das palavras de Mascia, (2002, p. 64) agem como microdispositivos disciplinares, configurando-se em relações de poder, impondo obrigações e direitos, constituindo-se uma forma

diluída de administração do poder e do saber que visa a administrar o sujeito e a obter “a verdade”, neste caso a (não) proficiência do aluno.

Conforme Fernandes (2007, p. 22 e 65), os sentidos se manifestam, não apenas segundo as posições dos sujeitos, mas também em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem, que apontam para a formação discursiva (FD) que, segundo Orlandi (2009, p. 43), é “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que deve ser dito.”

Uma dada FD revela as formações ideológicas que a integram e, em seu interior, há a presença de vários discursos, elementos vindos de outras formações discursivas, em outras palavras, as FD são constituídas pela contradição, pois nunca são homogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se, continuamente, nas suas relações, sempre pressupondo outras formações discursivas que podem contradizê-las e refutá-las. “Em toda e qualquer formação discursiva, as contradições representam uma coerência visto que desvelam elementos exteriores à materialidade linguística, mas inerentes à constitutividade dos discursos e dos sujeitos” (FERNANDES, 2007, p. 75) e são estas contradições que buscaremos rastrear ao empreendermos a análise de nosso *corpus* de pesquisa.

Por sua fluidez e heterogeneidade, as FD serão sempre apenas parcialmente apreendidas, pois uma FD “caracteriza-se por uma incompletude e tem uma natureza complexa na sua própria dispersão histórica” (FERNANDES, 2007, p.54). O referido autor também nos esclarece que a noção de FD está relacionada “ao que se pode dizer somente em determinada época e espaço social, ao que tem lugar e realização a partir de condições de produção específicas, historicamente definidas” (FERNANDES, 2007, p.56), ou seja, uma FD é resultado de um campo de configurações que coloca em emergência os dizeres e os sujeitos socialmente organizados em um momento histórico específico. Trata-se “da possibilidade de explicitar como cada enunciado tem o seu lugar e sua regra de aparição, e como as estratégias que o engendram derivam de um mesmo jogo de relações” (FERNANDES, 2007, P. 64).

Porém, uma FD não se limita a uma época apenas; em seu interior, encontramos elementos que tiveram existência em diferentes espaços sociais, em outros momentos históricos, mas que se fazem presentes sob novas condições de

produção, integrando um novo contexto histórico, e, conseqüentemente, possibilitando outros efeitos de sentido. (FERNANDES, 2007, p. 58-59).

A FD na qual o enunciador se insere para que suas palavras produzam determinados efeitos de sentido está atrelada às condições de produção, além de ser constituída por relações interdiscursivas (fios interdiscursivos) que se engendram no intradiscorso. O reconhecimento de determinados sentidos e não de outros se torna possível ao entrevermos os discursos que constituem a memória do enunciador, ou seja, sua memória discursiva que, para Pêcheux (1988), é constituída pelo já-dito, o que nos permite pensar no interdiscorso como lugar de constituição do(s) sentido(s) que escapa(m) à intencionalidade do sujeito.

Partindo das considerações anteriores, podemos afirmar que o(s) sentido(s) de um mesmo enunciado e/ou de uma mesma palavra nunca será o mesmo, devido à inscrição dos sujeitos em diferentes Formações Discursivas. Dito de outro modo, com base em Orlandi (2009), temos que

as palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, op. cit., p. 32)

Esse apagamento/esquecimento, do qual já tratamos anteriormente, se faz necessário para que o sujeito estabeleça um lugar possível no movimento da identidade e dos sentidos.

O já-dito, ou memória discursiva, relacionado aos esquecimentos, “remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é “construído” pelo enunciado” (PÊCHEUX, 1988, p. 99). Nesse sentido, é o “sempre-já-ai” da interpelação ideológica que nos fornece tanto a realidade quanto o seu sentido sob a forma de universalidade. Vale salientar que a memória discursiva não se refere a lembranças que temos do passado ou a recordações de vivências passadas, mas a uma “memória social e coletiva”, um corpo-sócio-histórico-cultural, no qual os sujeitos estão inscritos e que funciona como condição do funcionamento discursivo. O discurso exprime essa memória coletiva, acontecimentos exteriores e anteriores ao discurso, que refletem materialidades que intervêm na sua construção e que sempre são reconstruídos na enunciação, implicando a retomada e circulação de discursos.

Trata-se do saber discursivo, do conjunto de formulações feitas e já esquecidas que torna possível todo dizer, retornando sob a forma do pré-construído, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso, enquanto noção atrelada à memória discursiva, disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa determinadas práticas discursivas. Segundo Orlandi (op.cit., p.54) “é sobre essa memória, de que não detemos o controle, que nossos sentidos se constroem, dando-nos a impressão de sabermos do que estamos falando”.

O que já foi dito, mas já foi esquecido, tem um efeito sobre o dizer que se atualiza no intradiscurso: o dizer (presentificado) é sustentado na/pela memória discursiva. A respeito do intradiscurso, Eckert-Hoff (2008, p. 30) menciona que este “nos permite buscar os discursos-outros, pela memória discursiva (interdiscurso)”, remetendo-nos à complexa rede de formações discursivas na qual todo dizer se insere, dando-nos pistas para entender o interdiscurso, que sempre aponta para a heterogeneidade constitutiva dos discursos e dos sujeitos, que buscaremos rastrear em nossa análise.

Tendo em mente as noções e considerações anteriores, é significativo refletirmos sobre a proposta teórico-metodológica da ADF, a partir das formulações de Orlandi (2009, p. 34):

Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente. Por que somos afetados por certos sentidos e não outros? Fica por conta da história e do acaso, do jogo da língua e do equívoco que constitui nossa relação com eles. Mas certamente o fazemos determinados por nossa relação com a língua e com a história, por nossa experiência simbólica e de mundo, através da ideologia. Por isso a AD se propõe construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e explicar a relação com esse “saber” que não se aprende, não se ensina mas que produz seus efeitos.

Assim sendo, ao longo da análise do *corpus*, procuraremos construir escutas que tragam à tona as vozes contraditórias que constituem os discursos dos nossos entrevistados, materializadas na forma de denegação e confissão, de modo a destacarmos as FD à qual se filiam para que suas palavras ganhem sentidos, bem como as formações imaginárias que afetam e direcionam as formulações postas.

1.4 PODER-SABER

Nesta seção, abordaremos os conceitos foucaultianos norteadores de nossa análise, em especial a relação poder-saber, conceitos estes que se mostram produtivos para a análise dos excertos selecionados para este estudo e que apontam para o efeito retroativo do exame no dizer-fazer dos professores pesquisados, além de apontarem para a função do exame na sociedade: a de instrumento ora de seleção para uma vaga em uma empresa, por exemplo; ora de exclusão, ao não conceder visto de trabalho em certos países. A reprovação em tais exames pode acarretar a perda da bolsa e/ou ajuda de custo para realização de cursos de línguas em empresas.

Os estudos foucaultianos enfatizam que o poder não pode ser exercido senão sobre indivíduos ou corpos – individuais ou coletivos – “que têm diante de si um campo de possibilidades onde diversas condutas [...] podem acontecer.” (REVEL, 2005, p. 68).

As “relações de poder” supõem condições sócio-histórica-ideológicas de emergência complexas, que também serão abordadas mais adiante, na seção sobre condições de produção. Elas intervêm em certos campos e a rede por elas desenhada desencadeia efeitos múltiplos em uma dada época. Para exercer o poder sobre os indivíduos são usados diversos mecanismos de controle que, no caso deste estudo, são representados pelos exames de proficiência.

Segundo Revel (2005, p. 67-68), a análise do poder deve levar em conta alguns pontos:

- 1) “o sistema das diferenciações que permite agir sobre a ação dos outros [...] diferença linguística ou cultural, diferença de saber-fazer ou competência;
- 2) o objetivo dessa ação sobre a ação dos outros (manutenção de privilégios, acumulação de proveitos, exercício de uma função...);
- 3) as modalidades instrumentais do poder ([...] os mecanismos de controle, os sistemas de vigilância...);
- 4) as formas de institucionalização do poder;
- 5) o grau de racionalização, em função de alguns indicadores (eficácia dos instrumentos, certeza do resultado [...]);

Transpondo a citação anterior para a temática abordada neste estudo, os exames de proficiência, de um modo geral, têm o poder sócio-historicamente legitimado de realizar determinadas ações como a (não) concessão de uma bolsa de estudos ou a (não) permissão para o ingresso em um determinado curso ou posto de trabalho. Exames como, por exemplo, o Test of English for International

Communication (TOEIC) são usados por empresas da região como mecanismo de controle e vigilância do aprendizado dos funcionários, quer seja porque estes recebem bolsas ou subsídios ou porque estão concorrendo a uma promoção. Em outras palavras, os exames asseguram o poder exercido sobre o saber do avaliado e geram condutas para além das práticas avaliativas, pois incidem, diretamente, nas decisões tomadas por parte do diretor de Recursos Humanos de uma empresa ou de uma comissão de seleção para um curso de pós-graduação, por exemplo.

Os exames de proficiência parecem testar apenas o conhecimento linguístico dos candidatos e não o saber que, pelo viés psicanalítico, já apontaria para uma relação singular estabelecida com a língua estrangeira. Partindo da noção de saber da Psicanálise, propomos a seguir a distinção entre *conhecimento* e *saber*, de suma importância para nosso estudo.

O conhecimento, conforme Revel (2005, p. 78), é a “construção de um processo complexo de racionalização, de identificação e de classificação dos objetos independentemente do sujeito que os apreende”, já o saber é “o processo pelo qual o sujeito do conhecimento, ao invés de ser fixo, sofre uma modificação durante o trabalho que ele efetua na atividade de conhecer.”, implicando, ao mesmo tempo, uma relação com os objetos de conhecimento (movimento de objetivação) e com o si cognoscente (processo de subjetivação). Segundo a autora (p. 78-79), o saber está essencialmente ligado à questão do poder, sendo a articulação poder/saber(es) dupla: trata-se do “poder de extrair dos indivíduos um saber, e de extrair um saber sobre esses indivíduos submetidos ao olhar e já controlados”.

Há, segundo Foucault (1999, p. 11-12), duas formas pelas quais nossa sociedade “definiu tipos de subjetividades, formas de saber e, por conseguinte, relações entre o homem e a verdade”: **o inquirito** (ligado à formação do Estado medieval e que visava a saber exatamente quem fez o quê, em que condições e quando) e o **exame** (ligado aos sistemas de controle, de gestão e de exclusão das sociedades industriais), sendo esta última, uma forma de exercer o poder sobre os indivíduos e a que mais nos interessa neste estudo. **A forma do exame**, surgida no século XIX, no momento da formação da sociedade capitalista, implica um tipo de poder essencialmente administrativo, que funciona no nível da infraestrutura, impondo ao saber a forma do conhecimento: um sujeito soberano que tem a função de universalidade e um objeto de conhecimento que deve ser reconhecível por todos como já estando ali. Transpondo as afirmações anteriores para nosso estudo, temos

uma língua estrangeira como objeto deste conhecimento (pacote fechado de saber) a ser extraído por um examinador, tido como um sujeito soberano, que tem seu poder concedido pelo exame que, por sua vez, já tem seu lugar legitimado na sociedade.

Analisemos, a seguir, os processos de subjetivação e de objetivação, atrelados ao saber.

Revel (2005), retomando os estudos foucaultianos, diz que o termo “subjetivação” se refere a “um processo pelo qual se obtém a constituição do sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade” (op. cit., p. 82). Os modos ou processos de subjetivação são inicialmente e constantemente constituídos por modos de objetivação “que transformam os seres humanos em sujeitos” (op. cit., p. 82). Os processos de subjetivação que “são, nesse sentido, práticas de objetivação; de um lado, a maneira pela qual a relação consigo, por meio de um certo número de técnicas, permite constituir-se como sujeito de sua própria existência” (op. cit., p. 82). Um dos principais modos de objetivação, que mais nos interessa neste trabalho são as “práticas divisórias” que dividem o sujeito no interior dele mesmo ou em relação aos outros sujeitos para classificá-lo e fazer dele um objeto, uma vez que os exames propiciam práticas divisórias, classificando e comprovando a (in)capacidade do candidato.

É significativo mencionarmos, ainda que brevemente, que os processos de objetivação e de subjetivação, embora se imbriquem, também possuem especificidades. Os processos de objetivação, sócio-historicamente legitimados e ratificados exercem, dentre outras coisas, um poder sobre os corpos tornando-os dóceis e permitindo a vida em sociedade. Já os modos de subjetivação costumam ser singulares, pois cada sujeito se subjetiva de um modo diferente, diante do poder-saber que incide em seus corpos e que é incorporado ou tomado como verdadeiro pela sociedade na qual vive.

Nesta direção, Cavallari (2005) menciona que Foucault, ao abordar a noção de sujeito, problematiza as práticas discursivas, priorizando as condições sócio-históricas na constituição dos sentidos. Segundo a autora (op. cit. p. 38), Foucault prefere falar em “formas de subjetivação na dimensão de produção do sujeito que não mais seria origem, mas destino e produção; destino resultante de um longo e tortuoso processo de modelagem e de remodelagem, historicamente regulado.”

Trata-se de jogos de verdade que envolvem, segundo Revel (2005, p. 87), “não a descoberta do que é verdadeiro, mas das regras segundo as quais aquilo que um sujeito diz a respeito de um certo objeto decorre da questão do verdadeiro ou do falso” e nos quais a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que os produzem. No caso dos exames, a verdade centra-se nas teorias que embasam seu construto e nas instituições que os elaboram/aplicam e o seu resultado atesta ou constrói a verdade sobre o saber do outro (avaliado). Os jogos discursivos, portanto, são regidos por certas regras histórico-ideologicamente determinadas e que não são acessíveis ao enunciador, graças aos esquecimentos 1 e 2 dos quais tratamos em seção anterior.

O problema, segundo a referida autora (op. cit.), parece ser o de questionar os jogos de verdade, e é isso que nos propomos a fazer com este trabalho, uma vez que cabe ao analista do discurso tentar entrever e analisar as regras desse jogo que estão em funcionamento nas práticas discursivas avaliativas.

Com relação à noção de verdade, Mascia (2002, p. 69-70), com base em Foucault (1984, p. 12), salienta que esta não existe fora do poder ou sem poder e que é produzida graças às múltiplas coerções que produzem efeitos regulamentados de poder, isto é, graças aos processos de objetivação. Para a autora, cada sociedade tem seu regime de verdade ou os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos, a maneira como se sanciona uns ou outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

A perspectiva discursiva questiona as verdades tidas como absolutas, pois essa perspectiva descortina, conforme Cavallari (2005, p. 28), “aquilo que se mostra somente a um segundo olhar, tornando visíveis a alteridade e a heterogeneidade constitutiva do sujeito e da linguagem”, que já tratamos anteriormente.

Ainda sobre a noção de verdade, Cavallari (2005, p. 54) formula que esta “se apresenta aos indivíduos como algo fixo, concreto e dado *a priori* e, por conseguinte, parece garantir a manutenção de uma prática reguladora e avaliadora de comportamentos.” Para que a injunção à verdade seja possível, a heterogeneidade e o equívoco, inerentes ao sujeito e à linguagem, devem ser “esquecidos” e mascarados por já-ditos e pré-construídos. Se “a verdade é construída discursivamente, então a noção de verdade só fará sentido se for atrelada a outras

discursividades, bem como ao momento sócio-histórico vivenciado” (op. cit. p. 54), sendo somente por meio dos esquecimentos (nº 1 e nº 2, formulados por Pêcheux, já mencionados anteriormente) que o homem pode chegar a UMA suposta “verdade”.

No caso deste estudo, não podemos perder de vista que cada exame de proficiência apresenta uma visão de linguagem, de proficiência e usa determinados tipos de exercícios e grades de correção, visando a buscar e a fundamentar a sua verdade sobre o desempenho do candidato na língua estrangeira. Assim sendo, eles funcionam como microdispositivos disciplinares, uma forma diluída de administração do poder e do saber, que valorizam certas técnicas e procedimentos, muitas delas, em especial nos exames “tradicionais”, exercícios de múltipla escolha e preenchimento de lacunas, que avaliam as competências gramatical e lexical do candidato, para a obtenção da “verdade” sobre sua proficiência. Mas, haveria uma única verdade? Não, se a tomarmos como um objeto que encontra seu valor e seu sentido em um dado momento histórico-social.

Em suma, adotamos a visão foucaultiana de verdade, aquela que em sua fase arqueológica estava atrelada à ciência e ao saber epistemológico e que, mais tarde, sobretudo na fase genealógica, também permite o exercício do poder sobre os corpos. Em outras palavras, de acordo com suas posições ou do lugar de onde fala, o sujeito tem, a partir de uma instituição, o poder de saber a verdade sobre o outro (candidato, no caso deste estudo). Embora o exame em questão tenha uma natureza comunicativa/discursiva, este ainda funciona como um mecanismo de controle do saber do outro, diante do qual o professor que prepara os alunos se subjeta. Os exames/examinadores são tidos como detentores do saber e os exames se constituem como uma das técnicas de gestão e controle de indivíduos, marcando-os e classificando-os como proficientes ou não na língua-alvo, ou seja, são técnicas de objetivação dos sujeitos, fixando-os em um determinado lugar.

1.5 CONTRADIÇÕES: DENEGAÇÃO E CONFISSÃO

Tendo em mente que o discurso é o objeto de estudo da perspectiva discursiva, partimos da premissa foucaultiana de que o discurso “é o caminho de uma contradição à outra: se dá lugar às que vemos, é porque obedece a que oculta”

(FOUCAULT, 2008, p. 170-171). Em outras palavras, trata-se de uma ilusão de unidade que ao mesmo tempo se oculta e também é ocultada.

Para Foucault (op. cit., p.170), a contradição

longe de ser aparência ou acidente do discurso, longe de ser aquilo de que é preciso libertá-lo para que ele libere, enfim, sua verdade aberta, constitui a própria lei de sua existência: é a partir dela que ele emerge; é ao mesmo tempo para traduzi-la e superá-la que ele se põe a falar; é para fugir dela, enquanto ela renasce sem cessar através dele, que ele continua e recomeça indefinidamente, é por ela estar sempre aquém dele e por ele jamais poder contorná-la inteiramente que ele muda, se metamorfoseia, escapa de si mesmo em sua própria continuidade. A contradição funciona, então, ao longo do discurso, como o princípio de sua historicidade.

Essas afirmações se ratificam nos estudos de Uyeno (2007) que nos alerta para o fato de que corrigir a contradição não deve se constituir como objetivo de uma pesquisa, mas sim "compreender o seu funcionamento discursivo, pois entende-se que esse desencadeamento de enunciados incongruentes revela a heterogeneidade constitutiva do discurso" (UYENO, op.cit., p.13), uma vez que esta heterogeneidade é constitutiva dos sujeitos e aponta para a relação inextrincável entre sujeito e as vozes presentes em seu discurso. O sujeito enunciador, sob o efeito dos esquecimentos pêncheuxianos, de ordem intra e interdiscursiva, enuncia, na ilusão de que profere um dizer coerente e singular.

As coerências podem ser estabelecidas tanto no nível de um indivíduo - de sua biografia, ou das circunstâncias singulares de seu discurso, como também podem ser estabelecidas no nível mais amplo, segundo "as dimensões coletivas e diacrônicas de uma época, de uma forma geral de consciência, de um tipo de sociedade, de um conjunto de tradições, de uma paisagem imaginária comum a toda uma cultura" (FOUCAULT, op.cit., p.169). São esses níveis e tipos de "coerências" tidas como verdadeiras em um dado contexto sócio-histórico que nos permitem entrever algumas incoerências ou contradições nos depoimentos abordados, tendo em vista que, vez por outra, o posicionamento discursivo do enunciador se distancia do regime enunciativo já instituído e naturalizado.

As contradições, quando arqueologicamente⁴ analisadas, "não são nem aparências a transpor, nem princípios secretos que seria preciso destacar", mas

⁴ Segundo Revel (2005, p. 16), o termo arqueologia refere-se ao método de pesquisa adotado por Foucault até o final dos anos 70 e que abrange diferentes dimensões, por exemplo, filosófica, econômica, científica, política, entre outras para chegar às condições de emergência dos discursos de saber de uma determinada época.

devem ser descritas por si mesmas, não importando procurar “saber de que ponto de vista se podem dissipar ou em que nível se radicalizam e se transformam de efeitos em causas”. O que devemos analisar são os diferentes tipos de contradição, os diferentes níveis segundo os quais podemos demarcá-la e as diferentes funções que ela pode exercer (FOUCAULT, op. cit., p.172).

O primeiro tipo de contradição é aquele que se localiza somente no plano das proposições, sem afetar em nada o regime enunciativo que as possibilitou. Trata-se de contradições arqueologicamente *derivadas* que nascem dentro da mesma formação discursiva e segundo as mesmas condições de exercício da função enunciativa, constituindo um estado terminal. Contrariamente, no segundo tipo, as contradições ultrapassam os limites de uma formação discursiva dada e opõem teses que não estão relacionadas às mesmas condições de enunciação. Trata-se de contradições *extrínsecas* que remetem à oposição entre formações discursivas distintas. Entre as contradições derivadas e as extrínsecas, encontram-se as *intrínsecas* “que se desenrolam na própria formação discursiva e que, nascidas em um ponto do sistema das formações, fazem surgir subsistemas, sendo estas pertinentes à análise arqueológica.” (FOUCAULT, op. cit., p. 172-173).

De acordo com Foucault (op. cit., p. 173), no que tange aos diferentes níveis, este último tipo de contradição “não é um fato puro e simples que bastaria constatar como um princípio ou explicar como um efeito. É um fenômeno complexo que se reparte em diferentes planos da formação discursiva”. Assim, pode-se reconhecer uma *inadequação* dos objetos; uma *divergência* das modalidades enunciativas; uma *incompatibilidade* dos conceitos e uma *exclusão* das opções teóricas.

No *corpus* de pesquisa analisado neste estudo, destacam-se as contradições que nos remetem a outras formações discursivas e que resultam da heterogeneidade constitutiva do sujeito e da linguagem, do embate entre a teoria considerada como ideal e a prática contingencial. Na maioria das vezes, o dizer-fazer do professor nos remete para posicionamentos contraditórios aos que ele acredita adotar, justamente porque seu posicionamento discursivo evoca FDs exteriores ou extrínsecas, colocando em xeque a aceitabilidade de uma dada prática discursiva tida como ideal.

Quanto às suas funções, o autor menciona que todas essas formas de oposição

não desempenham o mesmo papel na prática discursiva: não são, de modo homogêneo, obstáculos a ser superados ou princípio de crescimento [...] Algumas asseguram um *desenvolvimento adicional* do campo enunciativo: abrem sequências de argumentação, de experiência, de verificações, de inferências diversas; permitem a determinação de objetos novos, suscitam novas modalidades enunciativas, definem novos conceitos ou modificam o campo de aplicação dos que já existem, mas sem que nada seja modificado no sistema de positividade do discurso [...] Outras induzem uma *reorganização* do campo discursivo: colocam a questão da tradução possível de um grupo de enunciados era outro, do ponto de coerência que poderia articulá-los, de sua integração em um espaço mais geral [...] Outras oposições têm um papel *crítico*: põem em jogo a existência e a "aceitabilidade" da prática discursiva; definem o ponto de sua impossibilidade efetiva e de seu recuo histórico (FOUCAULT, op. cit., p. 174-175)

Em suma, na perspectiva discursiva, a contradição não deve ser entendida como oposição externa nem como relação complementar entre dois pólos, em que um compensa o outro, segundo Eckert-Hoff (2008, p. 60). Tomar o discurso como lugar de contradição não significa tentar resolver ou apagar a heterogeneidade a ele inerente, mas procurar compreender como essas contradições são intrinsecamente constitutivas do sujeito e do discurso; procurar entender o discurso "como um objeto específico, de difícil apreensão, cuja natureza constitutiva traz em si contradições que funcionam como regularidade, como coerência, como estrutura argumentativa" (FERNANDES, 2007, p. 80). Cabe-nos, então, "a compreensão de fenômenos enunciativos tradicionalmente marginalizados como contradições, incoerências e conflitos, por constituírem aspectos reveladores da incapacidade de controle sobre si mesmo pelo indivíduo" (UYENO, 2007, p.5).

Partindo de Uyeno (2007), tomamos o dizer-fazer docente como arenas onde ocorre o embate entre a teoria e a prática, fato observável por algumas regularidades discursivas que destacaremos no corpus e que denunciam a contradição entre o ser sempre e inevitavelmente incompleto e heterogêneo e o dever-ser completo e centrado, segundo um modelo tido como ideal (CAVALLARI, 2005). O "ser", nesta pesquisa, diz respeito à prática docente e aos modos de subjetivação do professor diante de uma nova proposta tida como ideal; o "dever-ser" remete ao arcabouço teórico e à proposta que embasa o exame em questão. Em outras palavras, o professor não acessa, totalmente, sua memória discursiva que é feita de esquecimentos, embora não deixe de se inscrever ou se posicionar discursivamente em suas práticas discursivo-pedagógicas.

Trazendo as considerações arroladas para a temática abordada neste estudo, as contradições em funcionamento nos depoimentos coletados, em especial por

meio dos efeitos de denegação e confissão, nos permitem entrever as formações imaginárias e ideológicas, constitutivas do discurso. Para melhor compreendermos como funcionam essas contradições em nosso *corpus*, a seguir, abordamos, ainda que de forma sucinta, os conceitos de denegação e confissão que se mostram bastante produtivos para efeito de análise do *corpus* discursivo.. Para melhor compreendermos como funcionam essas contradições em nosso *corpus*, a seguir, abordamos, ainda que de forma sucinta, os conceitos de denegação e confissão que se mostram bastante produtivos para efeito de análise do *corpus* discursivo.

A denegação é um mecanismo de defesa em que o sujeito se recusa a reconhecer como seu um pensamento ou um desejo, é uma forma de proteção contra algo que pode gerar dor ou sofrimento. Reação esta que surge de uma desestruturação, de uma tentativa de ocultar a voz do outro que nos constitui, ainda que tentemos silenciá-la. Trata-se de, ao mesmo tempo, ver mas não enxegar, ouvir mas não escutar, entender mas não compreender, movimento realizado inconscientemente, por um sujeito que se encontra num entre-lugar, entre o velho e o novo. Segundo Eckert-Hoff (2003, p. 294), a denegação propicia ou desencadeia “a materialização de um movimento contraditório de identificação entre o ser e o não ser, entre o fazer e o não fazer.”

Ainda segundo a referida autora (op. cit., p. 290), através das marcas linguísticas de (de)negação, podemos vislumbrar a heterogeneidade de vozes presentes no interdiscurso que permeia a fala dos sujeitos de pesquisa, o que, a nosso ver, aponta para o entre-lugar no qual se encontram, isto é: entre o professor que adota uma abordagem estruturalista em suas aulas, evocando sua memória discursiva como aluno de LE, e aquele que utiliza as abordagens comunicativa e/ou discursiva, ditas mais atuais e que sustentam a proposta do exame para o qual preparam alunos e cujo poder é sentido em seu discurso e possivelmente na elaboração/realização de suas aulas.

Segundo a autora (op. cit., p. 290), com base na psicanálise, a denegação “revela, embora tente camuflar, o que é e não é dito ao mesmo tempo”, podendo vir em forma de lapso de linguagem ou de um esquecimento, de onde o que está recalçado emerge. Em outras palavras, a verdade do inconsciente se revela e se oculta ao mesmo tempo, ainda que o sujeito deseje negar, a todo custo, que aquilo lhe constitui, mascarando as vozes que atravessam seu dizer e que, embora

denegadas, estão presentes e significam o ser e o fazer do sujeito enunciador e que, a todo o momento, provocam deslocamentos e (re)significações.

É importante entender que os mecanismos que propiciam a denegação se diferenciam dos da negação. Com base em Freud, Pimenta Filho (1999, p. 1) menciona que a denegação “remete a uma não aceitação, a uma recusa daquilo que emerge na instância do Outro⁵”. Para ele, quando o paciente diz, por exemplo, “não é a mãe”, quer dizer que “é a mãe” já que seu “não”

[...] não nega o que foi dito, mas assinala a incompletude da construção: “não” foi dito tudo”. Por uma questão de estrutura, tudo não pode ser dito: não há palavras para tudo dizer, ou o nem tudo é recoberto pelo simbólico, algo falha, rateia, escapa, faz resto. Esse “não” está a nos dizer que o Outro aqui foi barrado [...] (op. cit., 1999, p. 1)

Nesse prisma, a denegação vai além da negação, pois aponta para questões subjetivas ou estruturantes do enunciador. Na parte analítica deste trabalho, buscaremos ancorar essas considerações nos depoimentos coletados.

Passemos à visão foucaultiana de confissão, a qual optamos por adotar neste trabalho. Para o autor (1997), trata-se de um mecanismo positivo, produtor de saber, multiplicador de discursos e gerador de poder. A título de melhor esclarecer essa visão, iniciemos com a definição do próprio autor:

É um ritual de discurso onde o sujeito que fala coincide com o sujeito do enunciado; é também, um ritual que se desenrola numa relação de poder, pois não se confessa sem a presença ao menos que virtual de um parceiro, que não é simplesmente o interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar, reconciliar; um ritual onde a verdade é autenticada pelos obstáculos e as resistências que teve de suprimir para poder manifestar-se; enfim, um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas consequências externas, produz em quem a articula modificações intrínsecas: inocenta-o, resgata-o, purifica-o, livra-o de suas faltas, libera-o, promete-lhe a salvação (FOUCAULT, 1997, p. 61)

Conforme Foucault (op. cit.), a confissão é um dos rituais mais importantes e do qual a produção da verdade é esperada, tratando-se do reconhecimento, por alguém de suas próprias ações ou pensamentos e não mais por outrem como foi em suas origens na Idade Média. A confissão e seus efeitos, inicialmente utilizados apenas nas práticas religiosas, passou a sê-lo em outras áreas, como na justiça ou sistema judiciário, na medicina e na educação, que é nosso caso. Como

⁵ Segundo Teixeira (2001, p. 267) “o Outro é essa rede de significações anterior e exterior ao sujeito, da qual ele depende para se instituir; o outro é uma outra pessoa, um semelhante ao qual o sujeito se dirige, de quem ele cita a fala ou descreve a ação”.

consequência dessa expansão para outras áreas, o autor (1997, p. 59) menciona que no século XIX, este mecanismo foi integrado a um projeto de discurso científico e o homem ocidental tornou-se um “animal confidente”, com a obrigação de confessar tão profundamente incorporada que perde a noção de confissão como efeito de um poder que nos coage, crendo que a verdade, escondida em algum lugar em nossas mentes, demanda revelação. É como se fôssemos obrigados a dizer “o que somos, o que fazemos, o que recordamos e o que foi esquecido, o que escondemos e o que se oculta, o que não pensamos e o que pensamos inadvertidamente” (1997, p. 60).

Ainda segundo o autor, não se trata mais apenas daquilo que o sujeito deseja esconder, mas sim daquilo que se esconde a ele. Verdade esta que só pode completar-se naquele que a recolhe, que através dela e de sua decifração, constitui um discurso de verdade, verdade que “cura quando dita a tempo, quando dita a quem é devido e por quem é, ao mesmo tempo, seu detentor e responsável” (1997, p. 66). E nesse jogo discursivo, se constitui “um saber do sujeito, saber não tanto sobre sua forma, porém daquilo que o cinde; daquilo que o determina, talvez, e sobretudo o faz escapar a si mesmo” (1997, p. 68).

Segundo a perspectiva da ADF, o discurso é constitutivamente contraditório e a contradição não deve ser vista como algo nocivo que demanda “correção”. Materializada, por exemplo, via negação e escolhas lexicais conflitantes postos em funcionamento à revelia do enunciador, a contradição nos leva a entrever que os sujeitos entrevistados se encontram num entre-lugar, num embate constante entre o ser e o dever-ser, entre a teoria e a prática. Cabe mencionar que, no caso deste estudo, notamos que as perguntas usadas nas entrevistas e questionários mobilizaram momentos de confissão. Cabe ainda mencionar que o mecanismo de confissão permite dois movimentos, tanto de objetivação quanto de subjetivação, conforme mostraremos na parte analítica deste trabalho.

CAPÍTULO 2: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Todo discurso é produzido dentro de condições histórico-sociais, que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico, as condições de produção de bens materiais e a (re)produção das próprias condições de produção. Os efeitos de sentido produzidos pelo discurso evocam a memória discursiva ou, em outras palavras, algo que

vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua, que vai se historicizando (...) marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder (ORLANDI, 2009, p.32)

Segundo a autora (op. cit., p.25), como a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história, ao realizarmos a análise de uma formulação posta ou de um dado acontecimento discursivo, devemos considerar o homem na sua história e os processos de construção dos sentidos (as condições de produção). Portanto, antes de emprendermos a análise do *corpus*, faz-se necessário lançar um olhar sobre as condições de produção deste, tanto amplas quanto estritas, de modo a entender o funcionamento do discurso, ou seja, como, por que, para que/quem, etc. ele foi produzido.

Nesta parte do trabalho, apresentamos as condições de produção amplas (globalização e pós-modernidade) e estritas (professores entrevistados) do discurso, uma vez que estas são de extrema importância para as análises que empreendemos pela perspectiva discursiva. Também são apresentados os procedimentos teórico-metodológicos empregados.

2.1 GLOBALIZAÇÃO E PÓS-MODERNIDADE

No paradigma pós-moderno e globalizado em que vivemos, de tendências contraditórias, há, segundo Hall (2000, p. 69), uma desintegração das identidades nacionais, ao mesmo passo em que há um fortalecimento dessas identidades em resistência à globalização, além do surgimento de identidades novas e híbridas. Este cenário contribuiu para a criação e expansão dos exames de proficiência, não apenas em língua inglesa, considerada a língua global e hegemônica, mas também de outras línguas minoritárias ou de países em desenvolvimento, como é o caso de nossa língua.

Poderíamos dizer que a criação e a utilização de tais exames ocupam um duplo lugar: no que tange aos de língua inglesa, os exames de proficiência ajudam a fortalecer a hegemonia da língua tida como global ou universal, ao passo que os exames das demais línguas representariam ou sinalizariam formas de resistência a este global e/ou um movimento de inserção/adaptação ao mercado globalizado. Cabe mencionar, também, que tais exames funcionam como mecanismo de controle e poder para inclusão ou não do sujeito-avaliado no mercado globalizado.

Dentre as múltiplas coisas-a-saber no mercado globalizado, está o ser proficiente em uma ou mais línguas estrangeiras, que gera uma necessidade de obter uma certificação, pois esta concederia “certo *status*”. “Provar”, por meio de uma certificação internacional, que se sabe um determinado idioma é de suma importância para obtenção de postos de trabalhos, solicitação de bolsas de estudo e/ou vistos de entrada em outros países; entre outros.

Visando a atender a essa demanda, surgem cursos e materiais preparatórios, uma vez que, segundo Mascia, (2010, p. 225), as aulas de um curso de idiomas “normal”, por si só, “não prepararam” os alunos para os exames. São necessários exercícios extras em sala ou em casa, a compra de um livro e/ou uso de *site* ou, até mesmo, a participação em cursos preparatórios para obter a aprovação. Trata-se de atender à demanda do mercado de trabalho no contexto atual, por exemplo, quando a empresa para o qual o aluno trabalha adota tal exame como forma de verificar o progresso dos bolsistas; a instituição na qual o aluno pretende estudar e/ou solicitar bolsa de estudos inclui o exame no processo seletivo; entre outros.

Os cursos preparatórios, em especial os que preparam alunos para os exames, seriam, nas palavras de Mrech (2009), “pacotes de saber” que incluem, em especial, dicas, macetes, pegadinhas etc., que são vendidos aos alunos. Há escolas que até garantem a aprovação: caso o aluno não seja aprovado no exame, poderá refazer o curso gratuitamente. Trata-se do funcionamento do discurso capitalista-empresarial, regido por princípios neoliberais e que permeia as práticas discursivo-pedagógicas na contemporaneidade.

Parece-nos que os exames de proficiência tentam homogeneizar o saber e testam “pacotes de saber”, tornando-o um conhecimento (linguístico) pré-determinado da LE que deve ser extraído nos/pelos exames. Porém, um dos questionamentos possíveis é se a proficiência poderia ser estruturalmente representável e homogênea.

2.2 OS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Nesta seção do trabalho, apresentamos uma breve descrição dos participantes desta pesquisa. Nossos sujeitos de pesquisa são cinco professores brasileiros, três atuantes no Brasil (doravante PB) e dois na Colômbia (PC). Para os professores que atuam na Colômbia enviamos um questionário escrito, via e-mail, e as respostas nos foram encaminhadas por escrito. Com os professores atuantes na região sudeste do Brasil foram realizadas entrevistas presenciais – com dois deles, gravadas em áudio e transcritas⁶ - e uma conversa informal com o terceiro, durante a qual tomamos notas. Conheçamos então, nossos sujeitos de pesquisa:

PC1 tem 29 anos, é formado em Sociologia e, no Brasil, trabalhava na prefeitura da cidade onde morava. Casou-se com um colombiano e há quatro anos vive neste país, onde faz mestrado em Didática da Língua Estrangeira. Ministra aulas de Português para estrangeiros há quatro anos em um renomado instituto de ensino de Português e, no momento em que respondeu ao questionário, estava preparando um grupo para o exame.

PC2 tem 31 anos, é licenciado em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e tem mestrado em Educação pela Universidade dos Andes, de Bogotá, Colômbia. Lecionou Português como língua estrangeira durante dois anos e meio em um renomado instituto de ensino de Português, onde preparou alunos para o exame. Atualmente, trabalha como professor e pesquisador em uma universidade colombiana.

PB1 tem 31 anos, recentemente graduou-se em Letras Português-Inglês e trabalha como professor de Inglês e Português em uma escola franqueada na região sudeste do Brasil há quatro anos, onde teve a oportunidade de preparar um aluno argentino para o exame três anos atrás.

PB2 tem 44, licenciado em Letras em 1988, concluiu o mestrado em 1994 e atualmente é doutorando. É professor de Português como LM e LE, tendo trabalhado com elaboração de material didático de Português para estrangeiros e

⁶ As transcrições das gravações realizadas por nós não seguem nenhuma regra específica. Utilizamos, para tentar “representar” a fala e a entonação, os recursos da pontuação, como “.”, “,” ; entre outros.

até publicado um livro. Foi corretor da parte escrita do exame abordado em 2006 e aplica a parte oral do mesmo há seis anos. Tem vasta experiência com o ensino de Português como Língua Materna e Estrangeira e, desde 2008, atua como professor de Português para estrangeiros em uma universidade pública da região sudeste do Brasil.

PB3 tem 56 anos, é licenciado em Letras, concluiu seu mestrado em 1996 e seu doutorado em 2007. Tem experiência como professor de Português para estrangeiros tanto em empresas como em instituições de ensino superior. Atualmente é professor de Português para estrangeiros em uma universidade pública da região sudeste.

As perguntas utilizadas no questionário escrito, bem como o roteiro para entrevista semi-estruturada e as respostas fornecidas pelos sujeitos de pesquisa na íntegra constam dos ANEXOS A e B.

2.3 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O analista do discurso precisa, partindo da materialidade linguística do seu *corpus*, chegar ao modo como se organizam e se produzem os sentidos, *corpus* este que, segundo Fernandes (2007, p. 81), apresenta-se a ele como um “universo discursivo marcado por instabilidade, que explicita as movências e a inquietude dos sujeitos”. Nessa perspectiva, analisar o discurso implica, segundo Orlandi (2009, p. 16), levar em conta o homem na sua história e considerar tanto os processos quanto as condições de produção da linguagem, uma vez que há uma ligação, via língua, entre os sujeitos que falam esta língua e as situações nas quais os dizeres são produzidos. Em outras palavras, a autora sugere que “para encontrar regularidades da linguagem em sua produção, o analista do discurso relaciona a linguagem à sua exterioridade”. Segundo a autora (op. cit. p. 30), é possível considerar a exterioridade, ou condições de produção, em sentido estrito ou amplo, neste incluindo o contexto sócio-histórico-ideológico e, naquele, as circunstâncias da enunciação, com o intuito de buscar “ouvir naquilo que o sujeito diz, aquilo que não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras” (op. cit. p. 59).

Cavallari (2005) menciona que tanto a abordagem discursiva quanto a psicanalítica exploram a relação do sujeito com a materialidade linguística que, segundo a autora, comporta falhas e torna possível algo de material sobre o

inconsciente e a ideologia. A autora (op. cit. p. 24) salienta que “as coisas das quais se falam estão inscritas em uma filiação sócio-histórico-ideológica, tendo em vista que os discursos não significam independentemente das redes de memória e dos trajetos sociais, nos quais ele irrompe.” Ainda conforme a autora (op. cit., p. 28), a perspectiva da ADF, assim como a psicanálise, “lança-nos ao heterogêneo, ao desconhecido, ao Outro, uma vez que possibilitam o deslocamento de sentidos estabilizados e que escapam ao sujeito de linguagem.” O Outro, para a autora, além de se referir ao inconsciente (ao que é inacessível ao sujeito racional), também se refere à exterioridade e à historicidade presentes em qualquer fato linguístico para significar.

Como mencionado anteriormente, um dos nossos objetivos, neste estudo, é rastrear possíveis incoerências/dissonâncias no dizer-fazer dos sujeitos de pesquisa. Para tal, ao analisarmos o *corpus*, lançamos mão dos postulados foucaultianos (2008, p. 171), segundo os quais analisar o discurso “é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência.”

Convém ressaltar que não pretendemos julgar os sujeitos que enunciam os depoimentos analisados e que são afetados pelos esquecimentos, mas sim fazer uma descrição do funcionamento discursivo dos dizeres que compõem nosso *corpus*, funcionamento este determinado sócio-histórico-ideologicamente. Em suma, nas palavras de Fernandes (2007, p. 21), “analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais”.

Antes de adentrarmos o capítulo de análise dos dados, cabe mencionar, com base em Coracini (2003), que nós, linguistas aplicados, vivemos numa espécie de “limbo”, transitando entre o desejo da “valorizada” teoria e a contingência da “desvalorizada” prática. Nas palavras da autora (op. cit., p. 113),

Toda e qualquer pesquisa – assim como todo discurso e todo sujeito –
 esconde a multiplicidade, a heterogeneidade e o caráter convencional e
 arbitrário que a constituem. E que, por mais adormecida, por mais
 cicatrizada que pareça a ferida, rastros inevitáveis da interpretação – a
 subjetividade do pesquisador (cientista) – afloram, vez por outra, na
 materialidade linguística do discurso.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DO *CORPUS*

Iniciamos esta seção discorrendo sobre o funcionamento histórico-discursivo de práticas avaliativas, seguido da análise do exame objeto de nosso estudo, o CELPE-BRAS, abordando seu formato, visão de linguagem e de proficiência, seus critérios de avaliação e correção e sua natureza. Esta apresentação e análise do exame em questão, integrantes das condições de produção escritas do discurso, servirão como pano de fundo para a análise dos depoimentos dos sujeitos de pesquisa e que apresentamos no final desta seção, uma vez que no discurso desses enunciadores irrompem traços do construto deste exame.

3.1 O FUNCIONAMENTO HISTÓRICO-DISCURSIVO DE PRÁTICAS AVALIATIVAS

Parece-nos pertinente, antes de apresentarmos o exame objeto deste estudo, tecer alguns comentários sobre as práticas avaliativas, sem perder de vista a perspectiva teórica adotada neste trabalho e o tema nele abordado (exame de proficiência).

Pelo viés discursivista, Cavallari (2010) propõe que as práticas avaliativas, de um modo geral, apontam para o não controle dos sentidos e para a heterogeneidade que as constitui, e não para a objetividade e imparcialidade pretendidas pela maioria dos exames formais. Dito de outra forma, há um distanciamento da noção “tradicional” de avaliação como algo neutro, objetivo e imparcial para a adoção de uma noção de avaliação inevitavelmente subjetiva, uma vez que, segundo a referida autora, avaliação e julgamento se confundem e se imbricam, pois toda prática avaliativa está atrelada às representações imaginárias de quem avalia, por mais que a atribuição de notas tente ser fiel às grades de correção para que o resultado alcançado pareça neutro e objetivo. Nesse sentido, sempre haverá incidências subjetivas nas práticas avaliativas que, segundo as noções de sujeito e discurso que fundamentam este estudo, são intransponíveis e impossíveis de silenciar.

Convém mencionar que há questionamentos inclusive em relação a testes supostamente “objetivos”, como os testes de múltipla escolha. Tais testes representam uma forma barata e eficiente para checar ou extrair o conhecimento factual e os procedimentos de rotina, mas se mostram insuficientes para avaliar o

pensamento crítico sobre determinado assunto ou habilidades específicas, como a de escrever ou de aplicar conhecimento para solucionar problemas.

Uma possível justificativa para a utilização dos testes de múltipla escolha, apresentada no site www.FairTest.org, reside no fato de os organizadores frequentemente considerarem os testes de múltipla escolha como objetivos, devido à crença de não haver julgamentos subjetivos durante a correção, geralmente realizada por uma máquina. Entretanto, o site nos alerta para o fato de que a decisão de quais questões incluir, como elaborá-las, que “*distractors*”⁷ usar, são todas decisões subjetivas, tomadas por humanos. Além disso, quaisquer usos dos resultados de provas também envolvem decisões humanas, como nota de corte, por exemplo.

Na prática pedagógica, como também na religiosa e na jurídica, a função de julgar e de dar o veredicto sobre os avaliados cabe àqueles que ocupam o lugar de poder-saber ou de suposto-saber, no caso do exame analisado, aos examinadores. Para que os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem se tornem “predizíveis” e responsáveis por seus atos, esses devem agir de maneira uniforme e regular, em conformidade com a noção de sujeito individualizado e predeterminado pelas práticas sociais em que se inserem e com os modelos que os determinam. Em outras palavras, o sujeito é visto, nas práticas avaliativas formais, como transparente, passível de mensuração e de modificação e deve haver uma subordinação deste ao saber-poder, social e institucionalmente legitimado, exercido pelos exames de proficiência (CAVALLARI, 2005, p. 53-70).

A interpelação por determinadas ideologias, tomadas como verdadeiras em um dado momento sócio-histórico vivenciado, é necessária para que haja acomodação social, o que legitima a importância e a função das instituições. No caso deste estudo, como mencionado na seção anterior, há certa subordinação aos exames de proficiência e, conseqüentemente, à instituição organizadora do exame e seus representantes, aos examinadores, que exercem o poder de incluir ou excluir um sujeito no mercado global, pois possuem o poder de julgar um candidato como (in)capaz .

A autora, com base nas premissas foucaultianas, alega que a manutenção de um saber que é determinado sócio-historicamente e reforçado nas/pelas instituições -

⁷ Trata-se de uma resposta incorreta em um teste de múltipla escolha, com o intuito de “distrair” a atenção dos alunos.

um saber de vigilância, controle e normalização das ações, visando a determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc. - como já comentamos anteriormente.

Vale também mencionar que “a verdade” que governa o discurso avaliador está atrelada ao poder-saber atribuído ao examinador/exame sobre o candidato. Essa verdade legitima o julgamento em relação ao outro e é vista como designação única e válida das coisas, além de funcionar no esquecimento, já que é estabelecida pela linguagem e resulta de interpretações. Além disso, a verdade do professor sobre o aluno segue os princípios do binarismo (certo x errado, bom x ruim...) e da não contradição (CAVALLARI, 2005, p. 58).

Em suma, diríamos que os exames de proficiência investem não apenas os examinadores, como também os diretores de RH, os membros de uma comissão de admissão em programas de pós-graduação, dentre outros, do poder de incluir e/ou excluir um candidato, com base “na verdade” extraída no/pelo exame, desconsiderando o fato de a linguagem e o sujeito serem heterogêneos e de que há outros fatores de ordem subjetiva envolvidos numa avaliação.

Com base nos estudos das grades e instruções para correção do CELPE-BRAS, que consta da seção posterior deste trabalho, convém mencionar que, mesmo pretendendo ser objetiva e imparcial como toda e qualquer prática avaliativa, o grau de racionalização da grade de correção do exame em questão não nos parece tão alto, pois envolve julgamentos de valor e representações dos avaliadores, ou seja, a avaliação é mais subjetiva do que se pretende, tal como já salientou Cavallari (2005), ao abordar as práticas avaliativas formais e informais no contexto escolar.

Na sequência, descreveremos o exame objeto de estudo desta dissertação: o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), no que tange a sua estrutura, concepção de linguagem e proficiência e critérios para correção. Ao longo da descrição do CELPE-BRAS, optamos por salientar alguns conceitos, como os que versam sobre o uso da linguagem e tarefa, para melhor entendimento da natureza do exame, e também por tecer alguns comentários à luz dos pressupostos discursivos.

3.2 ANÁLISE DO CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (CELPE-BRAS)

Sem perder de vista que é a partir da proposta do CELPE-BRAS, considerada como coerente e ideal na contemporaneidade, que buscaremos entrever contradições no fazer-dizer docente, faz-se necessário abordar, mais a fundo, as especificidades do exame em questão.

O CELPE-Bras, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação e sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) desde 2009, é o único certificado de proficiência em Português como Língua Estrangeira reconhecido oficialmente pelo Governo Brasileiro, sendo exigido para o ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, e para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem atuar em nosso país⁸. É reconhecido como um pré-requisito tanto para profissionais estrangeiros de empresas multinacionais, como Honda, Mitsubishi, Samsung, dentre outras, bem como para diplomatas argentinos. É também requisito para inscrição profissional em algumas entidades de classe, como, por exemplo, no Conselho Regional de Medicina (CRM). Porém, cabe ressaltar que não se trata de um diploma para interessados em lecionar aulas de Português para estrangeiros, uma vez que essa função demanda uma formação específica que envolve habilidades e competências não avaliadas no exame.

O exame é dirigido a qualquer falante não-lusófono, maior de 16 anos, com escolaridade equivalente ao Ensino Fundamental brasileiro, que queira comprovar, para fins educacionais, profissionais ou outros, a sua proficiência em Português. Podem também submeter-se ao referido exame aqueles que, já tendo obtido certificação, queiram/precisem alcançar nível mais elevado, uma vez que o CELPE-BRAS, diferentemente dos exames tradicionais, em um único exame certifica quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. A exigência de determinado nível cabe à instituição que pretende usar o exame como instrumento de seleção e/ ou avaliação de seus candidatos.

⁸ É significativo mencionar que O CELPE-BRAS é um dos requisitos para revalidação de diplomas, mas não o único, ou seja, apenas ser aprovado no exame não é suficiente para que o diploma do profissional que pretende atuar/estudar no Brasil seja revalidado. Vale também mencionar que a revalidação dos diplomas é realizada por universidades públicas, que tenham o curso pretendido pelo candidato em sua grade e que para tal são analisados a grade curricular e a carga horária. Para mais informações, vide ANEXO F.

Como notamos, trata-se de um exame classificatório e que incide na função profissional/acadêmica a ser exercida pelo candidato, uma vez que classifica seu nível de proficiência. Não se trata, portanto, de um exame de proficiência que aprova ou reprova.

Notamos a presença da voz bakhtiniana no construto desse exame, no que diz respeito aos gêneros discursivos, pois por meio de tarefas que envolvem a integração de duas ou mais habilidades (escrita, leitura, fala e audição), solicita-se aos candidatos que redijam textos de gêneros variados (carta, panfleto, artigo etc.), partindo da leitura e/ou audição de gêneros também variados, com um propósito social, para um determinado interlocutor, em um determinado contexto. Nota-se que tal exame procura avaliar a língua em situações semelhantes ao uso real e não apenas a “forma”, como tradicionalmente fazem os exames de proficiência, por meio, muitas vezes, de exercícios rotinizados como múltipla escolha e preenchimento de lacunas.

Entre outros pontos de convergência entre o CELPE-BRAS e as teorias atuais de ensino e aprendizagem destacamos também o papel de mediador de um par mais proficiente, o entrevistador, na entrevista oral, que deve levar em conta as contribuições do candidato, bem como seu conhecimento prévio cultural e linguístico por meio, por exemplo, de comparação entre aspectos socioculturais da sua cultura e da cultura brasileira.

O exame é constituído por dois módulos, a saber:

Módulo 1 ou Parte Coletiva: (coletiva na medida em que todos os candidatos submetem-se ao exame ao mesmo tempo) tem duração de duas horas e trinta minutos e é composto de quatro tarefas, duas que integram compreensão oral e produção escrita e duas que integram leitura e produção escrita.

Módulo 2 ou Parte Individual: com a duração de 20 minutos, consiste em uma interação do avaliador com o candidato sobre aspectos relativos ao cotidiano do candidato e sobre temas de interesse geral (educação, turismo, alimentação, costumes etc.) a partir de pequenos textos, fotos, *cartoons*, denominados elementos provocadores – o que, segundo Vygotsky, chamaríamos de elementos mediadores.

Para melhor visualizarmos a constituição do exame em questão, reproduziremos parcialmente⁹ a tabela apresentada por Schlatter et al. (2008, p.10), que resume a estrutura e a certificação do CELPE-BRAS.

Figura 1: Estrutura e certificação do CELPE-BRAS

	Módulo 1	Módulo 2	Níveis certificados
CELPE- Bras	Exame de 150 minutos que inclui quatro tarefas: duas tarefas que integram compreensão oral (vídeo e áudio) e produção escrita e duas tarefas que integram leitura e escrita.	Interação face a face com a duração de 20 minutos: entrevista de 5 minutos sobre interesses e atividades do candidato e uma conversa de 15 minutos sobre diferentes temas elicitados por elementos provocadores.	Avançado Superior Avançado Intermediário Superior Intermediário

Fonte: Schlatter et al. (2008, p.10)

Para melhor entendimento da estrutura do exame, anexamos algumas tarefas-modelo apresentadas no Manual do Candidato 2010/12 (ANEXO C deste trabalho).

Como já mencionamos, em um único exame são certificados 4 (quatro) níveis de proficiência. Vejamos os descritores dos níveis apresentados no Manual do Candidato 2010/12 (p. 5), seguidos de algumas considerações tecidas à luz dos pressupostos discursivos.

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

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

O Nível Avançado é conferido ao examinando que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de

⁹ A tabela original contém também a estrutura e certificação do CELU.

alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O examinando que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.

Percebe-se, nos trechos grifados, uma busca por um idioma puro, livre das impurezas advindas da língua materna (LM) do candidato, sugerindo um posicionamento etnocêntrico, uma vez que o sotaque do falante não representa, necessariamente, um empecilho à comunicação. Observa-se, também, com base nas escolhas lexicais acima, que a língua materna é tida como inadequada, como se o falante estrangeiro do Português fosse capaz de esquecer ou silenciar sua própria língua materna, ou seja, a língua que constituiu sua subjetividade, tema este pesquisado por vários autores, dentre eles Cavallari (2011). Também é importante destacar que, embora a proposta ou natureza do exame se apresente como comunicativa/discursiva, ainda há resquícios da concepção de língua, típica da teoria behaviorista, na qual a língua é vista como obtenção de hábito e a LM, no processo de aprendizagem de uma LE, como um mau hábito que deve ser evitado e eliminado.

Nas descrições acima, de modo geral e, sobretudo na grade de correção que será apresentada mais adiante, observamos também a presença de pares dicotômicos como ADEQUADO E INADEQUADO, típicos do pensamento cartesiano, sem que se faça necessário especificá-los ou adentrá-los.

Ainda sobre a presença de pares dicotômicos na produção dos sentidos, convém ressaltar que, segundo Uyeno (2007, p. 2), a partir de uma perspectiva derridiana, é impossível “privilegiar um ou outro polo de uma dicotomia, uma vez que tudo o que se pode dizer que existe é feito do um e do múltiplo e contém em si mesmo, originalmente associados, o limite e a infinitude, irreduzível, pelo jogo do suplemento”. Em suma, o pensamento ocidental tem sido estruturado em termos de dicotomias ou polarizações e o “meio-termo” parece ser inconcebível ou inaceitável para a razão ocidental, além do fato de o primeiro termo ter primazia sobre o segundo e de a defesa de um dos polos excluir o outro automaticamente, deixando, segundo a autora (op. cit., p. 2), “de considerar que o secundário é também parte do essencial”. Na visão derridiana, a fronteira, neste caso, entre o que se considera adequado ou inaquequado, é muito porosa e permeável.

Passemos à descrição do último nível.

O Nível Avançado Superior é conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral são menos frequentes do que naquele nível.

Mais uma vez nota-se uma afirmação ampla e genérica, uma vez que a grade de correção não pontua o que seriam essas inadequações, tornando a prática avaliativa, a nosso ver, calcada nos critérios e julgamento de cada avaliador, como mencionado anteriormente.

Para encerrar esta seção, vejamos algo sobre a instituição do exame em questão. Segundo Schlatter et al. (2008, p. 2-5) e o Manual do Candidato 2006 (p. 3-4), o CELPE-BRAS foi instituído para responder a uma necessidade crescente de intercâmbios econômicos, culturais e científicos entre o Brasil e outros países e a uma procura maior por cursos de graduação e pós-graduação em nosso país. Em 1993, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou uma comissão de professores da área de Português como Língua Estrangeira para a elaboração do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, e, cinco anos mais tarde, em 1998, foi realizada sua primeira aplicação para 127 candidatos, em cinco universidades (UFPE, UFRGS, UFRJ, UnB e Unicamp¹⁰) no Brasil e também na Argentina, Paraguai e Uruguai. Atualmente, segundo as autoras, são mais de 4.000 inscrições por ano, sendo o exame aplicado em 20 instituições no Brasil, nas cinco regiões, e 39 no exterior (em 28 países), como podemos notar na lista no ANEXO D, baseada no Manual do Candidato 2010/12 (p. 23-33), totalizando, até outubro de 2007, o número de 25.303 candidatos inscritos.

Notamos a presença do discurso neoliberal na proposta que culminou na instituição do CELPE-BRAS, ou seja, o exame em questão atende às demandas do mercado de trabalho e das instituições acadêmicas, funcionando como ferramenta, muitas vezes, de inclusão/exclusão social. Cabe salientar que a implantação de tal exame parece ser um dos frutos do MERCOSUL, como forma de estimular o intercâmbio linguístico entre os países. Cabe aqui salientar que, outro membro do MERCOSUL, a Argentina, tem um exame de natureza idêntica: o Certificado de Español Lengua y Uso (CELU).

¹⁰ As siglas apresentadas correspondem, respectivamente, a: Universidade Federal de Pernambuco, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade de Brasília e Universidade Estadual de Campinas.

3.2.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E DE PROFICIÊNCIA

De acordo com o Manual do Candidato 2010/12 (p. 3), O MEC define o exame de proficiência como “aquele que tem objetivos de avaliação de conteúdos definidos com base nas necessidades de uso da língua alvo”. No CELPE-BRAS, como mencionado acima, essas necessidades incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando a fluência em Português se fizer necessária. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia, ler e redigir textos, interagir oralmente e/ou por escrito em atividades dentro do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer exames, apresentar seminários, etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, reclamar, ir ao médico, dentre outros).

Segundo o Manual 2010/12 (p. 3), por ser de natureza comunicativa, o exame se pauta na visão clarkiana (1996) de linguagem, que a concebe como ação conjunta de participantes com algum propósito social, considerando-se a indissociabilidade entre língua e cultura.

A visão de linguagem proposta por Clark, em seu livro *Using language* (1996, p. 23-25), consiste em seis proposições:

Proposição 1: a linguagem é fundamentalmente usada para propósitos sociais;

Proposição 2: o uso da linguagem é uma espécie de ação conjunta;

Proposição 3: o uso da linguagem sempre envolve o significado do autor e o entendimento do interlocutor;

Proposição 4: o cenário básico do uso da linguagem é a modalidade oral;

Proposição 5: o uso da linguagem geralmente tem mais de uma camada de atividade;

Proposição 6: o estudo do uso da linguagem é uma ciência tanto cognitiva quanto social.¹¹

Segundo o autor (p. 3), a linguagem é usada para fazer coisas, como ensinar, no caso dos professores; pregar, no caso dos padres; e atuar, no caso dos atores. Partindo dessa concepção, há um propósito social no uso da linguagem,

¹¹ Em inglês, as proposições são:

1) language fundamentally is used for social purposes;

2) language use is a species of joint action;

3) language use always involves speaker's meaning and addressee's understanding;

4) The basic setting for language use is face-to-face conversation;

5) language use often has more than one layer of activity;

6) the study of language use is both a cognitive and a social science.

como debater, realizar transações comerciais, negociar etc.. Ainda de acordo com o autor, fazer coisas com a língua é mais do que a soma de um sujeito falando/escrevendo e um sujeito ouvindo/lendo; é uma ação conjunta, que envolve processos tanto individuais quanto sociais — ação essa que emerge quando os autores/escritores e os ouvintes/leitores realizam ações individuais e em conjunto.

Nota-se que as proposições acima, de modo geral, distanciam-se da noção de linguagem e discurso para a ADF. Segundo essas proposições, pressupõe-se que a comunicação é clara e objetiva, e que locutor e interlocutor atingem o sentido intencionado na/da comunicação. Ademais, a presença dos vocábulos *usada e uso*, ao se referir à linguagem, nos remete a uma visão de sujeito cartesiano, capaz de controlar e instrumentalizar a linguagem, noção esta que difere da visão da ADF, isto é, a de sujeito cindido, clivado, descentrado, não controlador do seu dizer e dos efeitos de sentido que este venha a provocar, como mencionado anteriormente neste trabalho, na seção destinada aos conceitos norteadores.

Dentro da perspectiva sociointeracionista que fundamenta o exame abordado, o uso da linguagem implica ações sociais, realizadas por indivíduos que são considerados atores sociais. Em outras palavras, o falante é autor ou origem do que diz e dos sentidos que seu dizer produz, o que, para a ADF, cujos pressupostos fundamentam este estudo, contraria o esquecimento 1 postulado por Pêcheux, do qual tratamos anteriormente.

Cabe aqui mencionar que, nessa perspectiva, os indivíduos desenvolvem uma série de competências comunicativas utilizadas de formas diferentes em contextos e condições variados que, segundo Caldú e Kaneco-Marques (2007, p. 30-31), são um dos conceitos mais relevantes do ensino comunicativo. Segundo as autoras, a competência comunicativa é definida por vários teóricos como o conhecimento que possibilita a comunicação de forma eficiente, capacitando o aprendiz a compreender e interpretar informações e a negociar sentidos na relação interpessoal, dentro dos mais diversos contextos reais de uso da língua. A competência comunicativa compreende outras quatro competências, a saber:

Competência gramatical: que diz respeito ao conhecimento sobre a organização e funcionamento estrutural da língua, que capacita o aprendiz a utilizar e compreender a língua-alvo;

Competência discursiva: que enfatiza o uso das relações entre as sentenças para que a comunicação, seja ela oral ou escrita, se dê de maneira coesa e coerente;

Competência sociolinguística: que possibilita a adequação e compreensão do contexto social no qual a língua está sendo empregada;

Competência estratégica: que trata de um conjunto de recursos verbais ou não verbais utilizados para compensar lacunas em outras competências com o intuito de manter a comunicação.

O principal objetivo do ensino comunicativo de línguas é fazer com que o aluno seja comunicativamente competente na língua-alvo. Para tanto, é necessário oferecer oportunidades genuínas e eficientes para o desenvolvimento das quatro competências comunicativas. Porém, cabe questionarmos quão genuínas e reais são essas situações que, a todo o momento, são encenadas em sala de aula e nos exames comunicativos/discursivos, por meio de atividades do tipo Role-play, Acting-out e Problem-solving¹².

Em suma, segundo o manual, a natureza do exame é comunicativa, ou seja, busca aferir a capacidade de uso da linguagem por meio do desempenho de tarefas que tentam se assemelhar a situações da vida real. A linguagem é vista como uma ação conjunta, na qual os participantes sempre têm um propósito social, tendo em mente a relação entre língua e cultura. O conceito de proficiência adotado está relacionado ao uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo e, ainda que não mencionado no manual, também está atrelado à precisão discursiva e gramatical, uma vez que a grade de correção leva em conta também as adequações e inadequações gramaticais e lexicais, bem como a interferência da LM nas respostas formuladas pelo candidato. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. Dessa forma, notamos, subjacentes à noção de linguagem empregada no exame, a visão de Clark (1996) acerca do uso da linguagem como ação conjunta, com propósito social e a noção bakhtiniana de gênero discursivo.

¹² **Role play** (jogo de interpretação de papéis) atividade na qual os alunos assumem os papéis estipulados pelo professor numa situação que simula a vida real e criam diálogos/conversações colaborativamente; **Problem solving** (resolução de problemas), uma situação-problema é apresentada aos alunos, que por meio de um debate em grupos, devem sugerir/encontrar uma solução adequada; **Acting out** (atuando), atividade na qual os alunos devem encenar uma história e/ou situação.

3.2.2 AVALIAÇÃO E CRITÉRIOS DE CORREÇÃO

Dentro da perspectiva adotada pelo exame, a avaliação tem por base o que o candidato consegue fazer na língua-alvo, independentemente de onde, quando e como essa língua foi adquirida, seja pela convivência com falantes nativos, seja em situações formais de ensino. Segundo o manual, em lugar de uma aferição quantitativa de acertos com relação ao uso da Norma Culta (NC), por meio de questões sobre gramática e vocabulário, pretende-se uma avaliação qualitativa do desempenho do candidato em tarefas que buscam assemelhar-se às situações que este enfrentaria na vida real, sendo a proficiência avaliada mediante o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo.

Tomando o exame em questão como mediador para analisarmos o posicionamento subjetivo do professor frente à nova proposta avaliativa, questionamo-nos sobre o que significaria usar a língua adequadamente. Significaria usá-la corretamente, segundo a NC? Parece-nos significativo, a partir da perspectiva discursiva, questionar o emprego do vocábulo USO que aponta para a visão de linguagem que permeia o exame, segundo a qual a língua pode ser usada ou instrumentalizada como bem entende o falante proficiente, como se este tivesse o controle absoluto dos efeitos de sentido que seu dizer produz.

Segundo o Manual do Candidato 2006 (p. 6), ler, por exemplo, significa mais do que compreender as palavras do texto, já que envolve a atribuição de sentidos autorizados pelo texto, a seleção de informações relevantes para desenvolver propósitos específicos solicitados pela tarefa. Notamos que a visão de leitura priorizada pelo exame, a sociointeracionista, segundo a qual o texto é fonte de sentidos, e não o leitor, difere da visão discursiva de leitura como produção de sentidos que, na maioria das vezes, vão além dos sentidos intencionados pelo autor.

Escrever proficientemente, de acordo com o manual abordado, significa adequar a linguagem ao propósito da escrita (reclamar, opinar, argumentar, etc.) e ao interlocutor (amigo, chefe, leitores de um jornal, etc.), levando-se em conta os diferentes gêneros discursivos (mensagem eletrônica, cartas ao leitor, texto publicitário, etc.). Coesão e coerência são entendidas como conceitos relacionados e complementares. A coerência é vista como um processo de construção de sentidos que se estabelece na interação texto-usuário e a coesão é entendida como

a presença de elementos linguísticos que sinalizam conexões sintáticas e semânticas e permitem a integração dessas conexões com o todo.

No que se refere ao aspecto cultural (p. 4), o exame entende por cultura as experiências de mundo e as práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade como: interação em diversas situações e contextos; atribuição de valores; representações de si próprio e do outro bem como os modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. O exame não entende cultura como algo acabado ou como uma lista de fatos, autores ou datas importantes. Levar em conta a cultura brasileira no CELPE-BRAS, segundo o manual, significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo e para atribuir sentidos, considerando a situação da interação oral e/ou escrita.

Segundo o Manual do Candidato 2010/2012 (p. 5), durante a avaliação oral (gravada em áudio ou em vídeo), o candidato é avaliado em sua oralidade, de forma holística, pelo entrevistador, e de modo analítico, por um observador, que utiliza uma grade de avaliação (ANEXO E) que inclui, além do que é comum em testes orais como fluência (manutenção do fluxo da conversa), pronúncia (adequação na pronúncia, ritmo e entonação), adequação gramatical (variedade e adequação no uso de estruturas linguísticas) e adequação lexical (extensão e adequação no uso de vocabulário), os seguintes aspectos: **compreensão**: compreensão do fluxo natural da conversação; **produção**: competência interacional - contribuição para o desenvolvimento da conversa, flexibilidade na mudança de tópico, uso de estratégias comunicativas, adequação ao interlocutor.

Observamos, com base nos critérios salientados acima, que o conhecimento gramatical e o lexical não deixam de ser avaliados, embora, em alguns trechos do manual, note-se uma “negação” de tal avaliação, como podemos observar no trecho abaixo, retirado do manual (2010/2012, p. 4)

O Exame é de natureza comunicativa, isso significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua. A competência do examinando é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do examinando. Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como

indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo.

O trecho acima nos parece contraditório ao afirmar, primeiramente, que o exame visa a aferir a capacidade de uso da língua por meio de seu desempenho em tarefas e não via questões sobre gramática e vocabulário. Posteriormente, porém, enfatiza que esses elementos são importantes e, portanto, relevantes no processo de avaliação. No que tange ao uso ou fluência na LE, cabe ressaltar que mesmo os enunciados que não correspondem fielmente à NC também podem propiciar a comunicação ou interação. Vale também retomar o que já comentamos anteriormente sobre a utilização dos termos “uso” e “adequado”: o primeiro nos remete a uma concepção de linguagem segundo a qual o sujeito é controlador do seu dizer e dos efeitos de sentido produzidos por esse dizer; o segundo gera questionamentos sobre o que seria “adequado”, uma vez que nem o manual nem a grade de correção contemplam tal explicação, o que, a nosso ver, torna a avaliação mais subjetiva, calcada nos julgamentos dos avaliadores, o que não poderia deixar de ser, segundo a concepção de avaliação que adotamos com base na perspectiva discursiva.

Em suma, o trecho destacado acima aponta para um entre-lugar no construto do exame que, embora de natureza comunicativa/discursiva, ainda ecoa vozes advindas da concepção estruturalista de ensino e aprendizagem de língua, tanto na importância dada à gramática e ao léxico, como pela presença, ainda que implícita, de pares dicotômicos (adequado X inadequado), como já mencionamos anteriormente.

A correção da avaliação escrita é realizada no INEP, em Brasília, por corretores especialmente treinados e supervisionados pela Comissão Técnica, mediante a utilização de grades de correção com critérios previamente definidos e específicos para cada uma das tarefas. Cada tarefa, como na seção oral, é avaliada por dois corretores, também de forma independente. Notamos que há uma tentativa de garantir e atestar a suposta e imaginada imparcialidade do exame e de práticas avaliativas dos avaliadores que, como já mencionamos na introdução deste trabalho, é inatingível, tendo em vista a heterogeneidade constitutiva dos sujeitos e dos discursos.

São observados, no módulo 1 (parte coletiva) do exame, os quesitos leitura, produção textual ou escrita, coesão e coerência e as questões culturais. Apesar da

ausência dos tradicionais exercícios de gramática e vocabulário, o conhecimento gramatical e lexical do candidato é avaliado, ainda que indiretamente, uma vez que são elementos importantes na elaboração de textos escritos e orais. Mantém-se em sigilo a identidade do examinando e a produção escrita do candidato costuma ser avaliada, segundo o manual, em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (guia de orientação, carta, panfleto, entre outros), coesão, coerência, adequação lexical, gramatical e adequação ao interlocutor.

Schlatter et al. (2008, p. 8) menciona que as tarefas do CELPE-BRAS e as orientações para sua correção são compatíveis com a visão bakhtiniana de que “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros do discurso”.

Os enunciados privilegiados no exame são produzidos em situações de comunicação específicas, entre um sujeito com papel social determinado, com interlocutores com um papel social também específico, objetivando certos propósitos, sendo o sentido construído com base em todos esses aspectos. Segundo as autoras,

adequação das ações produzidas pelo uso da língua é (e, nessa perspectiva, deve ser) avaliada através de critérios que constituem e constroem o contexto comunicativo apresentado pela própria tarefa (domínio temático, propósitos de compreensão e de produção textual, posição enunciativa, interlocutor, formato, suporte) (op. Cit., 2008, p. 8).

A título de ilustração, apresentaremos, abaixo, uma tarefa comentada, seguida de sua grade de correção¹³ e de nossas observações, com o intuito de melhor compreendermos como é procedida a correção/avaliação da seção escrita do exame, já que este, sua correção e aplicação levam a práticas e posicionamentos subjetivos distintos, por parte dos professores analisados.

Tarefa IV - VERDES CONTRA AS ÁRVORES (Manual do Candidato 2006, p. 13)

Leia a reportagem “Verdes contra as árvores” e, baseado nas informações apresentadas, elabore um panfleto para conscientizar a população sobre o trabalho da Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS).

¹³ Gentilmente disponibilizados pela Profa. Dra. Matilde Scaramucci.



DERRUBADA
Defensores de espécies nativas vão derrubar pinheiros no dia 14.

Verdes contra as árvores

Ambientalistas promovem dia de combate ao pinus, espécie invasora na Mata Atlântica

O veterinário Clóvis Borges parou o carro numa avenida isolada em Curitiba, na semana passada, desceu com o filho Ricardo, de 12 anos, e dois sobrinhos. As crianças iam cortar um pinus. Ao dar os primeiros passos com um facão, uma senhora parou o carro e, encunhalada, pôs-se a defender a natureza e criticar a falta de cidadania do diretor da organização Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS). Esse é o tipo de reação que Borges espera nos próximos dias. Um grupo de ambientalistas coordenado pelo Instituto Hórus e apoiado pela SPVS vai promover, na terça-feira 14, uma limpeza de espécies exóticas invasoras em uma área da Serra da Gramma, no Paraná. "É uma provocação. Para preservar é preciso cortar árvores", explica. "Pinus é ótimo em reflorestamento. Fora dele, machado!" O contra-senso de ver um ambientalista derrubar pinus ou arrancar beijos e açucenas de beiras de estrada expõe um drama maior. Segundo a União Internacional para a Conservação da Natureza, organismos invasores são a segunda maior causa de perda de biodiversidade no mundo, atrás do desmatamento. Importados de outros continentes, essas espécies não possuem

predadores naturais no país, por isso se reproduzem rapidamente, expulsando as espécies nativas, como ipês, cedros e coníferas, e, conseqüentemente, eliminando animais que dependem dessas plantas para a sobrevivência. "Se nada for feito, corremos o risco de no futuro termos apenas 300 espécies dominando a paisagem em todo o mundo", diz a engenheira florestal Sílvia Ziller, presidente do Instituto Hórus. Ela faz um levantamento nacional de invasores, que já possui mais de 160 tipos de plantas e animais. O projeto tem parceria com a organização The Nature Conservancy e apoio do Ministério do Meio Ambiente. O governo terá um diagnóstico completo no segundo semestre de 2006. "Sabendo quantas espécies são, onde estão, quando chegam"

Pinheiros importados eliminam árvores e animais nativos

e quem faz pesquisa, teremos políticas e regras claras", diz Brasília Dias, gerente de conservação do instituto. O Instituto Hórus disponibiliza informações no site www.institutohorus.org.br, lista espécies invasoras e ensina a eliminar ou substituir algumas. É uma informação útil num país que tem 20% da biodiversidade mundial, mas apenas os exóticos.

LUCIANO PATRIZI, DE CURITIBA

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever um panfleto (ação) para ser distribuído à população (interlocutor), conscientizando-a sobre o trabalho da SPVS (propósito), o candidato precisa selecionar no texto as informações relevantes para sua produção textual. Ele demonstrará compreensão ao apresentar o trabalho da SPVS (eliminar as espécies exóticas invasoras) e justificar essa ação, explicando que, embora pareça um contrassenso ver um ambientalista derrubar pinus ou arrancar beijos e açucenas de beiras de estrada, isso expõe um problema maior: organismos invasores são a segunda maior causa de perda de biodiversidade no mundo. As espécies importadas não possuem predadores naturais, por isso se reproduzem rapidamente, expulsando as espécies nativas e, conseqüentemente, eliminando animais que dependem dessas plantas para a sobrevivência. Se nada for feito, há o perigo de uma redução de espécies no mundo.

Instruções para os corretores

RESPOSTA ESPERADA

Gênero discursivo, propósito e interlocutor: o candidato deve escrever um panfleto dirigido à população, conscientizando-a sobre o trabalho da Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem.

Conteúdo informativo:

O trabalho da SPVS: eliminar as espécies exóticas invasoras.

Justificativa: Embora pareça um contrassenso ver um ambientalista derrubar pinus ou arrancar beijos e açucenas de beiras de estrada, isso expõe um problema maior: organismos invasores são a segunda maior causa de perda de biodiversidade no mundo, atrás do desmatamento. As espécies importadas não possuem predadores naturais, por isso se reproduzem rapidamente, expulsando as espécies nativas e, conseqüentemente, eliminando animais que dependem dessas plantas para a sobrevivência. Se nada for feito, há o perigo de uma redução de espécies no mundo. O SPVS tem o apoio do Ministério do Meio Ambiente.

Grade de Correção

	5 – Avan Super	4 – Avançado	3 – Inter Super	2–Intermediário	1 – Básico	0 –Sem Certifica
GÊNERO E INTERLOCUTOR Panfleto para a população em geral	Adequado	Adequado	Adequado ou Parcialmente Adequado	Adequado ou Parcialmente Adequado	Parcialmente Adequado	Parcialmente adequado ou Inadequado
PROPOSTO E INFORMAÇÕES Informa sobre o trabalho da SPVS e justificativa	Adequado Explicita a relação entre a sociedade e o trabalho desenvolvido	Adequado A relação entre a sociedade e o trabalho desenvolvido fica implícita	Adequado ou Parcialmente Adequado - cita a sociedade mas não a relaciona com o trabalho desenvolvido (precisa ao menos citar a SPVS) - informações com problemas	Adequado ou Parcialmente Adequado - cita a sociedade mas não a relaciona com o trabalho desenvolvido (precisa ao menos citar a SPVS) - informações com problemas	Parcialmente Adequado - não cita a SPVS - fala parcialmente do trabalho desenvolvido Precisa ao menos falar do problema ou do trabalho desenvolvido	Inadequado informações equivocadas
CLAREZA E COESÃO	Texto bem desenvolvido com clareza e coesão	Texto bem desenvolvido com raros problemas de clareza e coesão	1. Texto bem desenvolvido com poucos problemas de clareza e coesão OU 2. Texto desenvolvido com problemas de clareza e coesão (ou problemas de pontuação que refletem na coesão) OU 3. Texto pouco desenvolvido com clareza e coesão	Texto pouco/mal desenvolvido com problemas de clareza e coesão (É necessário um mínimo de articulação do texto)	Texto pouco/mal desenvolvido com problemas graves de clareza e coesão	Texto pouco desenvolvido com muitos problemas graves de clareza e coesão
ADEQUAÇÃO LEXICAL E GRAMATICAL	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna	Algumas inadequações e/ou interferências da língua materna	1. Inadequações e/ou interferências da língua materna freqüentes no uso de estruturas mais complexas e algumas nas elementares OU 2 OU 3. Poucas inadequações e/ou interferências da língua materna	Inadequações e/ou interferências da língua materna freqüentes no uso de estruturas complexas e elementares	Inadequações e/ou interferências da língua materna mais freqüentes	Muitas inadequações e/ou interferências da língua materna

Como mencionamos anteriormente, um dos objetivos desta dissertação é contrapor, pelo viés discursivo, as informações sobre a natureza do exame e seus critérios de avaliação e correção apresentados no Manual do Candidato e as grades e critérios de correção, a fim de observamos as contradições e relações interdiscursivas que, inevitavelmente, incidem na constituição dos sentidos e das representações acerca do exame abordado. Alguns comentários tecidos por mim, em um estudo anterior, Azeredo (2008), que tomou o exame de proficiência em questão como objeto de estudo, servirão como ponto de partida para um olhar discursivo.

Segundo o referido estudo, a tarefa em questão está em consonância com a abordagem comunicativa, *abordagem voltada para a ação*, uma vez que considera os candidatos como atores sociais que têm que cumprir tarefas e leva em consideração como a língua é usada em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico, como podemos observar nas instruções da tarefa (Manual, 2006, p.13): “*Leia a reportagem “Verdes contra as árvores” e, baseado nas informações apresentadas, elabore um **panfleto** (posicionamento de ator social) para **conscientizar** (objetivo da tarefa) a **população** (interlocutor) sobre o trabalho da Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS)”* (assunto). Todos esses são pontos sempre apresentados aos candidatos nas instruções para a realização das tarefas da parte coletiva. Observa-se também que o uso do negrito deixa em evidência os pontos dialógicos da tarefa, o que nos remete à noção bakhtiniana de gêneros discursivos.

Para que a tarefa seja realizada, o candidato deve conhecer as características típicas do gênero discursivo solicitado na tarefa que, segundo Azeredo (op. cit., p. 27), embasada em Lopes-Rossi (2005), são: suas condições de produção e circulação; seu propósito comunicativo; sua temática (apresentados pela própria tarefa); seus elementos composicionais verbais e não verbais e seus aspectos linguísticos e de organização. Azeredo (op. cit., p.27) ainda observa que, no fim da tarefa, há uma explicação dada no Manual do Candidato sobre como o candidato deve agir, na qual a autora sublinha algumas palavras indicativas do tipo de raciocínio envolvido nessa questão:

O foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever um panfleto (ação) para ser distribuído à população (interlocutor) conscientizando-a sobre o trabalho da SPVS (propósito), o candidato precisa selecionar no texto as informações relevantes para sua produção textual. Ele demonstrará compreensão ao apresentar o trabalho da SPVS

(eliminar as espécies exóticas invasoras) e justificar essa ação, explicando que, embora pareça um contrassenso ver um ambientalista derrubar pinus ou arrancar beijos e açucenas de beiras de estrada, isso expõe um problema maior: organismos invasores são a segunda maior causa de perda de biodiversidade no mundo. As espécies importadas não possuem predadores naturais, por isso se reproduzem rapidamente, expulsando as espécies nativas e, conseqüentemente, eliminando animais que dependem dessas plantas para a sobrevivência. Se nada for feito, há o perigo de uma redução de espécies no mundo. (p. 13)

Esses raciocínios, dentro da visão vygotskiana, correspondem às funções psicológicas superiores em funcionamento. Isso quer dizer que, na realização da tarefa, espera-se do candidato a aplicação dessas funções em contextos diversos, dentre os quais a autora citou: leitura, compreensão, seleção de informações relevantes no que se refere ao entendimento, produção escrita com justificativa e explicação na parte de redação.

Como foi possível observar, através da análise realizada anteriormente, não há contradição aparente entre as informações fornecidas no Manual do Candidato sobre a natureza do exame e as tarefas propostas. Sobre as instruções para correção e a grade, notamos que os tópicos que devem ser levados em conta pelo avaliador (gênero e interlocutor; propósito e informações; clareza e coesão) e, a nosso ver, também não contradizem o Manual do Candidato. No entanto, a presença de pares dicotômicos nos descritores da grade de correção (adequado/inadequado; pouca ou muita interferência), bem como de itens como “adequação lexical e gramatical”, aponta para resquícios da forma estruturalista de avaliar, embora a grade já se mostre mais flexível.

Cabe ressaltar que todos esses itens e critérios de avaliação, contraditórios ou não, incidem sobre a representação de sujeito (não) proficiente. Além disso, a grade de correção nos dá a ilusão de que é possível realizar uma avaliação objetiva e neutra, embora sempre haja pontos subjetivos, uma vez que a avaliação está constituída de julgamentos atrelados às representações do(s) avaliador(es) (CAVALLARI, 2005).

Partindo da análise empreendida, notamos que a natureza e proposta do exame abordado são bem diferentes das características dos exames mais tradicionais que, muitas vezes, pautam-se em uma visão estruturalista da linguagem. A grade de correção do exame abordado já apresenta traços discursivos e busca permitir interpretações não tão rígidas ou pré-definidas, embora ainda mantenha certa dicotomização, tal como: “o texto é bem ou mal desenvolvido”; “tem ou não

interferência da LM do candidato”. Reforçamos, com base na perspectiva teórica que embasa este estudo, a impossibilidade de uma prática avaliativa totalmente neutra e livre de julgamentos de valor, já que há uma variedade de possibilidades que vão, segundo a grade e critérios de correção, de adequado a inadequado, com sugestões básicas para os corretores do que quer dizer, por exemplo, adequado e parcialmente adequado. Outro ponto a ser considerado é o fato de o exame tentar flexibilizar a prática avaliativa e a atribuição de notas, embora a presença de pares dicotômicos na grade de correção ressoe como uma memória discursiva cartesiana.

No caso do exame em questão, para minimizar as possíveis incoerências, o manual sugere que a correção seja realizada por dois corretores ou avaliadores previamente treinados e que haja uma revisão em caso de divergências de notas atribuídas. Porém, partindo dos pressupostos da ADF, não podemos afirmar que o treinamento dos instrutores possa dar conta de neutralizar ou silenciar a subjetividade do examinador, sujeito este heterogêneo, entendido como efeito do assujeitamento à linguagem. Em suma, a nosso ver, o CELPE-BRAS, assim como os exames, de modo geral, que se pretendem neutros e objetivos, tentam seguir critérios de correção e avaliação que visam a silenciar as contradições que são constitutivas do sujeito e da linguagem.

Acreditamos que, assim como em todas as práticas sociais, sobretudo nas avaliativas, a relação poder-saber está em funcionamento no CELPE-BRAS, embora a imagem de sujeito (não) proficiente e (in)capaz se distancie, em certa medida, da imagem construída a partir da formação discursiva mais estruturalista, pautada na noção de um sujeito cartesiano – que ainda permeia as práticas de ensino e aprendizagem de línguas. Dito de outro modo, embora essa nova proposta se aproxime das demandas da pós-modernidade, ela ainda se mostra dissonante, em alguns aspectos, ao fazer uso de pares dicotômicos e do item “adequação lexical e gramatical” como critério avaliativo. A pós-modernidade sugere justamente o contrário, isto é, a desconstrução e problematização desses pares, tendo em vista a dificuldade de se alcançar uma verdade única e universal, uma vez que o sujeito pós-moderno é múltiplo, cindido e clivado, como já mencionado anteriormente.

Outro ponto a ser considerado é o fato de a singularidade de cada enunciado não poder ser contemplada por uma grade fixa de correção e atribuição de notas. A avaliação objetiva precisa se pautar em dados e critérios rígidos e, para se atingir

essa suposta objetividade e neutralidade na/da avaliação, as singularidades do sujeito e da linguagem precisam ser silenciadas ou esquecidas.

Retomando os conflitos e heterogeneidades inerentes à linguagem, observamos, até o momento, que se trata de uma proposta de exame de proficiência inovadora e que apresenta alguns deslocamentos em relação às propostas avaliativas mais tradicionais, embora ainda apresente resquícios de uma prática mais estruturalista de avaliar, o que não poderia deixar de ser, pois não temos, enquanto sujeitos de linguagem, meios de silenciar nossa memória discursiva que é evocada nas práticas discursivas. Assim sendo, apesar das diferentes propostas e características presentes em toda e qualquer prática avaliativa que se pretende nova, tais práticas continuam funcionando, nos termos foucaultianos, como um mecanismo de controle e poder sobre o saber do examinado.

Salientamos, mais uma vez, que este estudo não pretende desqualificar o exame analisado, mas problematizar as dissonâncias entre a teoria e os princípios enfatizados nessa nova proposta avaliativa e a prática docente que se desencadeia com base nos critérios descritos no/pelo exame, com o intuito de contribuir para a formação de professores de línguas, tendo em vista que saber uma língua envolve muito mais do que ser aprovado em exames de proficiência e que a preparação para tais testes não deve limitar o currículo dos cursos de idiomas, uma vez que os alunos precisarão desta língua não apenas para o teste em si, mas para sua vida social e profissional.

Segundo Cavallari (2005, p. 26), “o ‘saber’, em seu sentido psicanalítico, por ser anterior e exterior ao sujeito, é articulável e se escreve em seu corpo de forma inconsciente”, provocando esquecimento(s), dos quais já tratamos anteriormente. Parece-nos frutífero, neste momento, retomar as considerações arroladas na seção anterior deste trabalho. Há uma tentativa, por meio dos exercícios propostos, grades e critérios de correção, em especial nos exames que adotam práticas avaliativas de cunho estruturalista, de homogeneizar o “saber”, reduzindo-o a um conhecimento (linguístico) pré-determinado da LE que deve ser extraído nos/pelos exames. Porém, acreditamos que para saber uma língua e ser falado e afetado por ela, não basta que o aluno adquira estruturas aparentemente isoladas e homogêneas.

3.2.3 NATUREZA DO EXAME

Diferentemente dos exames de proficiência que costumam testar, separadamente, as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o CELPE-BRAS se propõe a avaliar esses elementos de forma integrada, tentando ser fiel às situações reais de comunicação, sendo a integração desses componentes obtida por meio de tarefas que definiremos a seguir.

De acordo com a literatura consultada, as atividades propostas na concepção comunicativa do ensino de línguas, adotada pelo CELPE-BRAS, são denominadas “*tarefas*”, pois devem atender a alguns princípios como: ser significativas para os alunos; criar ambientes para comunicação, nos quais o sentido seja valorizado; ter relação com as situações prováveis de ocorrerem fora da sala de aula. A título de melhor entendermos o conceito de tarefa, vejamos algumas definições na tabela proposta por Azeredo (2008, p. 20):

Figura 2: Definições de tarefa

FONTE	DEFINIÇÃO DE TAREFA
Manual do candidato do CELPE-Bras 2006 (p.4)	“um convite para agir no mundo e para o uso da linguagem com propósito social, com um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, para informar, para discordar, etc.) e um interlocutor (que pode ser um jornal, um amigo, um chefe, etc.), de forma que o candidato possa adequar seu texto à situação de comunicação”.
Quadro Europeu Comum de Referência (QECR)¹⁴ (p. 207)	“uma característica da vida quotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo envolve a activação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de acções significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (<i>output</i>) específico.”
Barbirato, referenciado em Willis (2007, p. 9-11)	“um tipo de atividade na qual a língua-alvo é usada pelo aprendiz sempre com um propósito comunicativo, com um objetivo específico a ser alcançado e com ênfase na compreensão e na troca de significados.”
Barbirato, referenciado em Nunan (2007, p. 9-11)	“uma parte do trabalho de sala de aula, responsável por criar um ambiente, para aquisição de LE, no qual os alunos experimentam, criam, e se desenvolvem na língua-alvo; também interagem e negociam significados, com o foco sempre voltado para o sentido.”

Fonte: Azeredo (2008, p. 20)

¹⁴ Juntamente com o Portfólio Europeu das Línguas, o QECR é um instrumento linguístico essencial para a harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na Europa, fornecendo uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., descrevendo exaustivamente aquilo que os aprendizes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os conhecimentos e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua e os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendizes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida.

Segundo Azeredo (op.cit., p. 20), fundamentada no QEER (p. 217), a natureza das tarefas pode ser variada, envolvendo um maior ou menor número de atividades linguísticas, como por exemplo: criatividade (como a pintura, a escrita criativa); capacidades (como reparar ou montar alguma coisa); resolução de problemas (quebra-cabeças, palavras cruzadas, tomada de decisão); transações rotineiras; interpretação de um papel numa peça (Acting-out); adoção de papéis em determinadas situações de comunicação (Role-play); participação numa discussão; apresentação de uma exposição; planejamento de um projeto; leitura de e resposta a uma mensagem (de correio eletrônico), dentre outras.

Outro ponto importante sobre esse conceito, mencionado por Azeredo (2008), baseando-se no QEER (p. 219) que, por sua vez, baliza-se por uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, é o fato de que ao realizarem as tarefas, em situação real, em situação de aprendizagem e/ou de avaliação, os indivíduos ativam um conjunto de competências como, por exemplo: o conhecimento de mundo; o conhecimento sociocultural sobre o modo de vida na comunidade-alvo e as diferenças essenciais entre as práticas, os valores e as crenças nessa comunidade e na própria sociedade do aprendiz; as capacidades interculturais que medeiam as duas culturas; a competência de aprendizagem; as capacidades práticas do cotidiano e as competências comunicativas em língua: conhecimento linguístico, sociolinguístico e pragmático. Em suma, de acordo com o QEER (p. 29), essa abordagem orientada para a ação privilegia não apenas os recursos cognitivos, afetivos, volitivos (relativos à vontade), mas também o conjunto das capacidades que os indivíduos possuem e põem em prática como atores sociais.

Sobre o conceito de avaliar as habilidades de forma integrada, Lewkowicz (1997, p. 121-130) salienta que testes integrados são baseados em desempenho; suas tarefas tentam replicar a realidade e são interligadas tematicamente e o insumo (*input*) fornecido é a base para a(s) resposta(s) dos candidatos. No caso do CELPE-BRAS, trata-se de uma integração *intra-paper*¹⁵ que, em outras palavras, ocorre quando a integração normalmente de duas habilidades ocorre em seções distintas

¹⁵ termos cunhados por Azeredo, Chiao e Cruz no seminário denominado "AVALIAÇÃO DE HABILIDADES INTEGRADAS" apresentado na UNICAMP em 2009, como requisito parcial para nota na disciplina "LP014 - Avaliação e ensino de línguas" (da qual fomos aluna especial no 2º semestre de 2009), ministrada pela Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Termo também usado no resumo expandido e apresentação oral do trabalho intitulado "Diferentes visões de integração em exames de proficiência em língua inglesa", realizados no/para o Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, em março de 2010.

do exame, em especial na parte de produção escrita. Cabe ressaltar que há também a integração *inter-paper*¹⁶, que ocorre quando a integração das quatro habilidades perpassa todo o exame, por meio de um eixo temático presente em todas as suas partes, gerando uma relação de dependência entre elas, integração esta não adotada pelo CELPE-BRAS.

Lewkowicz (1997, p. 121-130) apresenta alguns problemas e dificuldades que envolvem a elaboração, aplicação e correção deste tipo de avaliação, dentre eles o custo para sua administração e o tempo gasto na sua elaboração. O autor também salienta que a tentativa de replicar uma situação real, por um lado, aumenta a validade do teste, mas por outro, limita o grau de abstração possível sobre o desempenho dos alunos, argumentando que se deve levar em consideração o fato de que o desempenho em uma tarefa pode afetar o desempenho em outra, gerando uma dificuldade em relatar os pontos fortes e fracos dos alunos (*Muddied assessment*). O autor também questiona até que ponto as generalizações válidas sobre a competência dos alunos podem ser feitas com base no seu desempenho em um teste integrado (*Generalisability*). Os pontos levantados pelo autor corroboram a visão discursiva adotada neste trabalho, segundo a qual não há avaliação imparcial, livre do julgamento e das representações imaginárias do avaliador.

3.3 ANÁLISE DOS DEPOIMENTOS ACERCA DA NOVA PRÁTICA AVALIATIVA

Iniciamos a parte analítica deste estudo apresentando excertos do discurso do sujeito de pesquisa PB2, cuja materialidade linguística aponta para as contradições que buscamos enfatizar e problematizar no *corpus* de pesquisa, sobretudo por meio de denegação e confissão. Na sequência, abordamos excertos deste e dos outros sujeitos que evidenciam a relação poder-saber em funcionamento.

¹⁶ termos cunhados por Azeredo, Chiao e Cruz no seminário denominado “AVALIAÇÃO DE HABILIDADES INTEGRADAS” apresentado na UNICAMP em 2009, como requisito parcial para nota na disciplina “LP014 - Avaliação e ensino de línguas” (da qual fomos aluna especial no 2º semestre de 2009), ministrada pela Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci no Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Termo também usado no resumo expandido e apresentação oral do trabalho intitulado “Diferentes visões de integração em exames de proficiência em língua inglesa”, realizados no/para o Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté, em março de 2010.

Em resposta às seguintes perguntas: “Como seriam estas aulas que você ministra? Como você costuma preparar, quais materiais você utiliza? E técnicas em sala?” o enunciador PB2, já descrito anteriormente, formula:

[RD1] (PB2)¹⁷ Claro que por eu ter feito Letras aqui na “X”, então, já tinha uma formação, né, diferenciada e a gente pensa o ensino da gramática de uma outra forma [...]

Com base em suas formulações, nota-se que o enunciador ressalta o fato de ter tido uma boa formação, o que o levaria a conceber o ensino da gramática de forma diferenciada e não apenas como forma de aplicação de exercícios formais, como preenchimento de lacunas e múltipla escolha. Porém, há contradição no recorte discursivo a seguir, proferido pelo mesmo professor, ainda respondendo às perguntas anteriores, em especial nos trechos grifados:

[RD2] (PB2) Eu não vou, por exemplo, no português um, escolher um gênero acadêmico, né, com uma estrutura de texto muito complexa, muito fechada, né, então, nos primeiros momentos, eu to escolhendo **gêneros**... é... mais curtos, que tenham uma linguagem, né, mais acessível, e, a partir **desses gêneros** que eu escolho, então, ah... eu vô elaborando tarefas que sejam de **uso** realmente, né. A partir desses gêneros que possam, é estruturar tarefas interessantes e que sejam realmente do **uso**... e ... a partir daí, então, é que eu vou eleger os elementos gramaticais que vão ser necessários para que para que o aluno possa cumprir aquela **tarefa** que eu elaborei... há... se você pensar, por exemplo, num falante de espanhol que tem proximidade como o Português, né, e que há... ah... os condicionais, por exemplo, você não precisa esperar tanto tempo pra trabalhar com os condicionais. Você pode eleger gêneros que... que... dê... que possam fabricar **tarefas** que usem o condicional, não precisa esperar tanto tempo para que isso ocorra então é... é... uma coisa assim, é um trabalho de... de você hum... de você conseguir conectar estas três coisas mas *eu acho* que *eu penso* primeiro nos **gêneros** possíveis pra aquele nível, nas **tarefas** que realmente são **do uso** que vão poder sair daquele **gênero** e ah... a partir daí que elementos de estrutura de linguagem, ele... linguísticos eu vou precisar pra cumprir aquelas **tarefas**...

As informações sobre suas aulas nos permitem entrever que, embora PB2 afirme adotar uma concepção comunicativa/discursiva, a voz do ensino dedutivo da gramática, mais condizente com a abordagem tradicional, segundo a qual se parte das partes (das estruturas gramaticais) para se compor um todo (a tarefa) - como se a língua fosse um quebra-cabeça de fácil instrumentalização - ainda ressoa e atribui sentidos ao fazer-dizer docente. É interessante notar que o termo “tarefa” vem acompanhado de verbos como “fabricar”, “elaborar” e, em especial, “estruturar”, que

¹⁷ Os símbolos utilizados são: [RD1, 2, 3...] referem-se a Recortes Discursivos 1, 2, 3...

podem remeter a uma preparação de aulas ainda calcada no ensino tradicional, na qual os professores elaboram “exercícios”, a fim de levar os alunos a praticar as estruturas apresentadas em aula.

Outro ponto significativo é o fato de a prática do sujeito-professor estar apoiada em uma tríade – gênero, tarefas (de uso) e gramática, sendo este último termo constantemente substituído por outros como “elementos de estrutura de linguagem, ele... linguísticos”. Observam-se, inclusive, hesitações ao mencioná-lo, o que, a nosso ver, aponta para outra formação discursiva, a do ensino tradicional, para além ou aquém daquela que o sujeito se esforça em se filiar – a do ensino comunicativo/discursivo, graças à formação imaginária de professor que deve estar atento às novas tendências de ensino e aprendizagem de línguas que, em certa maneira, parece “controlar” os dizeres do sujeito, possivelmente porque acredita que essa é a postura que nós, pesquisadores, esperamos dele, em especial por estudarmos uma nova proposta avaliativa.

Nos excertos acima, salientamos contradições de duas ordens: tanto constitutiva, que pudemos entrever pela hesitação e pela troca de termos, quanto contradições resultantes do embate entre teoria e prática, já que o enunciador diz ver a gramática de forma diferenciada, logo no início da entrevista, contradizendo-se em seguida. Tal contradição é ratificada nas seguintes formulações, também em resposta às perguntas acima mencionadas:

[RD3] (PB2) [...] a partir daí que elementos de estrutura de linguagem, ele... linguísticos eu vou precisar pra cumprir aquelas **tarefas**... [...] e a partir daí você pode, hum, olhar alguns elementos de linguagem que estejam ali, não a gramática pela gramática, né, mas você já tentando chamar atenção do funcionamento daquele texto enquanto **gênero**, [...] você tem que subsidiar não só com um... conteúdo de linguagem, mas com também a estrutura linguística ai, né, é não simplesmente gramática mas tudo o que está envolvendo aquele texto em termos de **gênero** [...] então, você tá preparando o aluno pro **gênero**, e também tá trazendo língua e eu também destaco algumas coisas gramaticais né de funcionamento gramatical, ah... então, se, por exemplo, na... aquele texto me traz subsídios sobre o pretérito... sobre o presente do subjuntivo, por exemplo, ... é... e depois eu elegi como te... como **gênero** de produção é alguma coisa que precise deste, desse presente do subjuntivo, né, eu vô tá me detendo um pouco mais nele ali, sistematizando, pra depois chegar na minha **tarifa** realmente finalizadora desse bloco ai vamos dizer.”

Notamos, partindo do recorte discursivo acima, que o enunciador evita o uso do termo “gramática”, substituindo-o por “elementos de linguagem”, “estrutura linguística”, “coisas gramaticais”, “de funcionamento gramatical”, entre outros, num

esforço por se distanciar da abordagem tradicional, colando-se a jargões da abordagem comunicativa, tais como: “não é a gramática pela gramática”, na qual a gramática deve sempre vir inserida em um contexto de uso. Chamou-nos a atenção, também, o recorrente uso do apelo confirmatório, materializado em “né”, logo após o jargão, bem como o uso do advérbio “*simplesmente*”, no trecho “não simplesmente gramática”. Este último argumento está construído via negação da forma como não se deve trabalhar a gramática, o que nos mostra a possibilidade de haver outros possíveis sentidos indesejados para o ensino da gramática e que se mostram inoportunos, dentro da “nova” proposta didática do exame em questão.

No depoimento de PB2, também é importante observar que a noção de gênero, relacionada à abordagem discursiva, aparece como sinônimo de texto, mais condizente com uma abordagem anterior à atual, o que pudemos observar quando o sujeito enunciativo se autocorrige ao perceber que houve troca de termos: “te... como gênero”. É justamente essa discordância entre o dizer e o *querer-dizer*, presente em todo ato enunciativo, que possibilita a disseminação de sentidos. Segundo Cavallari (2005, p. 35), “a distância entre o dizer e o *querer-dizer* é irremediável, tendo em vista que o sujeito é sempre ultrapassado, atravessado e determinado pelo Outro que lhe é anterior e exterior.”

Ainda sobre este transitar entre os dois termos, que ratifica o estar no entre-lugar, vejamos o trecho seguinte, parte da resposta dada à pergunta “Você acredita que ter acesso a práticas letradas na língua materna, que o aluno que teve bastante acesso a práticas letradas na língua materna dele auxiliaria a obtenção do CELPE-BRAS?”

[RD4] (PB2) [...] nesse semestre no Português nível três tem muita gente que vai fazer o CELPE-BRAS e você tem, é, japoneses que passaram pelo nível um e dois com maior dificuldade, né, mesmo tendo feito dois anos de Português no Japão, então, a questão deles nem é tanto a entrada no **gênero**, mas é exatamente a estrutura da língua e você tem os franceses, que alguns nunca fizeram Português, fizeram quatro meses de Português, três meses de Português e foram classificados para o Português três, com uma super entrada nos diversos **gêneros**, um faz política, o outro faz sociologia... como é que... você faz pra equalizar um material que dê conta das dificuldades que os japoneses tão tendo e da super facilidade dos... rsssss... outros e que tipo de texto você vai escolher, que gênero você vai eleger pra produzir, então, eu tenho vontade de trazer o gênero acadêmico, mas eu sei que vai ser super complicado.

É significativo salientarmos a constante repetição, ao longo de toda a entrevista, dos termos “gênero” e “tarefa” (em negrito nos excertos), termos estes que compõem as especificações do exame e que remetem para uma abordagem

comunicativa/discursiva, numa tentativa de aproximar-se da proposta do exame. Trata-se de um processo de objetivação em funcionamento, ou seja, “o poder” do exame e suas propostas incidem no sujeito de forma tão marcante que seu dizer-fazer se mostra moldado ou engendrado pela proposta do exame e seus procedimentos. Em muitos momentos, é o exame que parece possuir o saber epistemológico e que dita o que pode e deve ser feito, expropriando o professor de seu suposto poder-saber, questão esta que também se materializa mais adiante.

Retomando o RD3, a utilização do verbo “sistematizar” nos pareceu significativa e levou-nos a fazer um questionamento extra ao PB2, a saber: “Quando você diz sistematizando, você diz assim explicar para eles, é fazer algum exercício mais específico sobre esse tempo verbal, por exemplo, é...?”. No trecho abaixo, obtido como resposta a esse questionamento, notamos uma tentativa de PB2 de romper com a abordagem tradicional e de reforçar a oposição entre o velho e o novo: o velho representado pelos termos “sistematizo”, “exercícios”, “preenchimento de lacunas”, “tabelas” e “regra” e o novo representado pelos vocábulos “questionamentos”, “refletir” e “preencher a própria tabela”.

[RD5] (PB2) Eu me detenho, eu sistematizo e... e eu faço exercícios também, ah, mas eu tento fazer alguma coisa que não seja simplesmente um preenchimento de lacunas, né, normalmente eu tento mostrar a escritura e aí lançar questionamentos, perguntas que façam ele refletir. Também eu trabalho muito com rssss tabelas, então, por exemplo, a regra do presente do subjuntivo, eu mostro a frase, é, e depois ah se tem alguma regra... mostro que pode haver alguma regularidade... o aluno tem que na verdade preencher a própria tabela de regra.

Cabe mencionar que, no trecho acima, que a nosso ver funciona como uma confissão, embora seja inicialmente um processo de objetivação, por meio do qual se confessa aquilo que se deseja apenas – o imaginário, ao confessar - o sujeito começa a subjetivar-se, pois neste processo acaba se dizendo mais do que diz. O riso (rssss) no excerto acima parece evidenciar a tentativa de subjetivar-se diante da nova proposta. O sujeito parece não apenas perceber a contradição no seu dizer-fazer, mas também antecipar uma possível avaliação externa “negativa”, lançando mão do riso como forma de “defesa” ou de normalização de possíveis incoerências. Outro detalhe que aponta para o processo de subjetivação do sujeito em questão é o uso recorrente do pronome pessoal do caso reto “eu”. Já o uso do vocábulo “tento” sinaliza o processo de objetivação, já que o sujeito molda ou tenta moldar sua prática docente de acordo com os procedimentos do exame em questão.

Ainda sobre a contradição observada, cabe mencionar que há dois tipos de contradições em funcionamento no excerto acima. O primeiro advém do embate entre a teoria e a prática, pois o professor alega adotar uma abordagem comunicativa/discursiva e ao mesmo tempo usa tabelas em suas aulas, ferramenta comum na abordagem estruturalista; o segundo, de ordem constitutiva, materializa-se por meio dos risos que tentam, em certa medida, tamponar suas incoerências subjetivas.

O trecho a seguir também se aproxima de uma confissão. Tais dizeres emergiram como resposta ao questionamento que apresentamos anteriormente.

[RD6] (PB2) Claro que isso num nível um é mais difícil e eu ainda vô dizer que não encontrei o o caminho mais ... porque isto no nível dois e no nível três é tranquilo, dá pra fazer, né, você mostra um modelo tirado do texto e aí você problematiza, fazendo o aluno chegar na própria regra ali né, mas o nível um é um pouco mais complicado, então, eu tenho muito mais momentos de sistematização e talvez de trazer uma tabela gramatical quase pronta do que nos outros níveis, mas o que eu acho que é mais significativo nesta maneira de ensinar gramática é que eu não ensino a gramática antes, né. A gramática, ela tem que, os pontos gramaticais, linguísticos, eles têm que vir sistematizados pra que o aluno posaaa cumprir a tarefa que tá vindo pra ele, né.

Neste recorte, PB2 diz que não encontrou o caminho para trabalhar dentro da “nova” perspectiva. Aqui, já vazam os termos “gramática” e “regra”, mas o enunciador se corrige em seguida, trocando-os por “pontos gramaticais, linguísticos”. Nota-se que o professor considera o domínio gramatical como fundamental para o cumprimento das tarefas solicitadas, o que nos parece divergir da abordagem comunicativa/discursiva que enfatiza a comunicação, ainda que se cometam erros gramaticais. Tais considerações, por parte do professor, também se distanciam dos critérios de avaliação constantes no manual do candidato, que não visam a uma avaliação quantitativa baseada na NC, mas sim qualitativa e pautada no uso adequado da língua em situações de comunicação.

Continuando sua “confissão”, PB2 nos interrompe, em um dado momento, evocando, a sua revelia, sua memória discursiva de aluno formado dentro de uma abordagem estruturalista. Tal interrupção aconteceu quando proferíamos “E falando um pouquinho dos seus alunos, é, porque como você acha que os alunos que vem aqui para o “X”¹⁸ e fazem as aulas de Português dentro dessa abordagem, vamos dizer discursiva, né, de uso de língua...”

¹⁸ “X” aqui substitui o nome da instituição na qual PB2 leciona.

[RD7] (PB2) Eu não vou dizer que seja 100% **discursiva** porque rsss mesmo a gente tendo a formação, primeira coisa eu acho que a gente também, eu sou de uma geração que eu também fui formada de maneira né tradicionalista, estruturalista, eu tive aquelas aulas de inglês com preenchimento de lacunas, com o texto como pretexto para se ensinar gramática e obviamente que em alguns momentos a gente ainda deve fazer coisas por ai né. Fora que (pausa) nessa concepção, produzir material didático e elaborar a aulas não é fácil, demanda muito tempo, muita reflexão, muita testagem... tem coisa que você pensa que vai dar certo é... às vezes você acha que você pode é é começar de uma determinada forma com o **gênero**, abordando o **gênero** e o texto de determinada forma, mas você ver que vai precisar da gramática em determinados momentos, mais do que você acha, do que você achava e ai você tem que pensar como é que você vai fazer aquela gramática ali para ela não ficar solta ou simplesmente um pretexto para o texto [...]

Nota-se, no recorte acima, em especial pela negação que produz efeitos de denegação, materializados em “eu não vou dizer...” o embate de, pelo menos, duas vozes, uma que ressoa a formação acadêmica do entrevistado e outra que evoca a memória discursiva do enunciador enquanto aluno, evidenciando a heterogeneidade constitutiva tanto desse sujeito de pesquisa quanto de seu discurso e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica. Observa-se, também, a interpelação do sujeito pela visão estruturalista de língua, quando alega precisar da gramática e se questiona sobre como fazer para trabalhar com ela.

O mesmo depoente ainda afirma sentir-se “contra a parede” em relação a esta nova abordagem, o que sugere que pode ainda não se sentir confortável trabalhando com a mesma. Em outras palavras, o enunciador ainda busca singularizar e significar essa nova proposta.

[RD8] (PB2) É bem... ao mesmo tempo que é muito desafiador e você quer o tempo inteiro se movimentar dentro dessa concepção, é uma concepção que o tempo inteiro te rsss (ambas) coloca contra a parede e te faz perguntas, ela te interpela o tempo inteiro, vai ter horas em que você não vai saber como viabilizar aquilo e obviamente nessas horas a gente retrocede, eu acho, né... eu acho que nem é um retrocesso rsss, é um caminho que a gente tem que seguir e olhar para ele e falar “Puxa! Deste jeito!?” Foi a maneira que eu encontrei nesse momento, mas dá pra eu pensar sobre ele. Então, quando você tem consciência disso, eu acho que isso é o mais interessante, dessa concepção, de você ficar, na verdade, você é um professor-pesquisador, o tempo inteiro e você vai buscando dentro da tua reflexão e de sempre ah (pausa) é eu acho que você precisa de não só leituras, mas você precisa de interlocução.”

Em consonância com os momentos de confissão que acabamos de apontar, Foucault (1997, p. 59) menciona que se trata, também, de uma forma de filosofar, de buscar a verdade, as certezas fundamentais da consciência, não apenas em si

mesmo, mas no exame de si mesmo, através de impressões fugidias. Parece-nos que o professor em questão aproveita o momento da entrevista para refletir sobre a sua própria prática, quando confessa que “a gente retrocede” ou que suas aulas não são “100% discursivas”, e em especial quando parece desabafar “Puxa! desse jeito!?”. Cabe ressaltar o poder que o exame e suas propostas exercem sobre o dizer-fazer docente, que vemos materializado mais adiante. Os risos e as pausas (mais longas) nos RD7 e RD8 parecem evidenciar tanto a contradição presente no dizer-fazer docente quanto os modos de subjetivação em funcionamento via confissão.

Os dois trechos a seguir materializam a ênfase dada por PB2 à NC, característica da abordagem tradicional. É interessante mencionar que tal resposta foi dada a um questionamento sobre como os alunos viam/sentiam “estas aulas diferentes”.

[RD9] (PB2) [...] assim como pode ter leituras equivocadas do discursivo, então o discursivo não é você ler ler ler e falar falar falar, né e a língua ela tem que ser trazida né. A sistematização linguística, gramatical, né que não seja redutora, né a gramática pela gramática, mas ela tem que acontecer. A pronúncia, ele tem que ser trazida pra sala de aula [...] Eu nunca trago uma **tarefa** descontextualizada daquele jogo que eu te falei, de ter primeiro uma sensibilização para um tema, discussão, a leitura daquele tema em diversos **gêneros**, a problematização do funcionamento de cada um, especificidades da língua de cada um e principalmente o foco maior na na nos aspectos linguísticos que vão ser necessários pra uma **tarefa** que vai finalizar este tema.

Por meio das marcas linguísticas ao longo do depoimento de PB2, em especial por suas escolhas lexicais, pudemos vislumbrar a heterogeneidade de seu discurso, resultante da presença de interdiscursos ou de outras vozes no intradiscurso que, aparentemente, se mostra de forma linear e coesa. Trata-se de um sujeito camaleônico que está no entre-lugar: entre a abordagem estruturalista e a discursiva/comunicativa. O sujeito em questão evoca sua memória discursiva enquanto aluno ao dizer “sistematização gramatical”, além da voz advinda da abordagem comunicativa/discursiva, ao (de)negar, dizendo que tal sistematização não deve ser redutora, usando, novamente, o jargão comunicativo “não a gramática pela gramática”. Também é contraditória a fala “foco maior na na nos aspectos linguísticos”, trecho no qual notamos que PB2 evita usar o termo “gramática”, buscando um distanciamento de uma abordagem mais tradicional. Essa voz

“comunicativa/discursiva” é também vislumbrada no uso dos vocábulos “gênero” e “tarefa”, como já mencionamos anteriormente.

Ainda sobre esse recorte, o uso excessivo do apelo confirmatório “né” no início do excerto nos remete, novamente, ao entre-lugar e à heterogeneidade discursiva. Parece-nos que PB2 busca o “aval” do entrevistador para suas colocações, o que também nos remete para as formações imaginárias e representações que orientam as aparentes escolhas lexicais.

De modo geral, observamos, nos excertos anteriores, a dificuldade do entrevistado de se adequar à proposta comunicativa/discursiva do exame e a necessidade de (re)pensar a abordagem pedagógica mais tradicional, o que sugere que o professor em questão se encontra no entre-lugar, isto é: entre o lugar de professor que adota uma abordagem estruturalista em suas aulas, evocando uma memória discursiva docente mais tradicional, e aquele que utiliza as abordagens comunicativa e/ou discursiva, ditas mais modernas, e que sustentam a proposta do exame para o qual prepara os alunos e cujo poder é sentido em seu discurso e na elaboração/realização de suas aulas.

Não perdendo de vista o poder exercido pelo exame e suas propostas no fazer-dizer dos professores, já mencionado na parte teórica deste estudo, passemos à análise dos trechos abaixo, formulados por PB2, em resposta às seguintes perguntas: “como seriam estas aulas que você ministra? Como você costuma preparar, quais materiais você utiliza? E técnicas em sala?” e “nas suas aulas você utiliza, por exemplo, materiais assim da mídia, da TV, da internet?”. Chamou-nos a atenção, em especial, a seguinte afirmação de PB2: “eu prefiro fazer como o exame faz”.

[RD10] (PB2) [...] mas é o CELPE-BRAS, eu acho que ele mexe com questões, é, quando você toca na questão do gênero, né, isso fica bastante diferenciado em relação aos outros exames e faz com que você tenha que repensar realmente a tua aula.

[RD11] (PB2) prefiro fazer como o CELPE-BRAS faz [...]

Partindo dos enunciados acima, nota-se que o professor, mesmo sem se dar conta disso, sente a necessidade de se “colar” e reproduzir as propostas prescritas pelo exame, para que seu saber seja sacramentado e legitimado. Esses dizeres se configuram como processo de objetivação via poder e controle exercido pelo exame tido como ideal.

PC1, ao responder à mesma pergunta, profere o seguinte dizer:

[RD12] (PC1) Bom no “Z”¹⁹ temos um curso preparatório para o exame e nossas aulas são preparadas através de um material que consiste nas tarefas de anos anteriores. Nós preparamos os estudantes para cada tipo de gênero textual e atividade seja ela de vídeo, de áudio ou de texto. Também aplicamos simulados de exames anteriores. As técnicas de aula são o reforço de seus erros mais comuns como a ortografia no caso dos hispanofalantes e a orientação sobre o exame.

O excerto acima ratifica as considerações de Mrech (2009) a respeito dos cursos preparatórios para exames. Para a autora, trata-se de “pacotes de saber” que incluem, em especial, dicas, macetes, pegadinhas etc. As considerações de Mascia, (2010, p. 225), que afirma que as aulas de um curso de idiomas “normal”, por si só, “não prepararam” os alunos para os exames, também permeiam os sentidos produzidos pelas formulações do professor. Assim sendo, toma-se como pressuposto que os candidatos que buscam certificados de proficiência devem fazer exercícios extras em sala ou em casa, comprar material específico para se preparar, consultar *sites* e frequentar cursos preparatórios para obter a aprovação. A prática didática materializada no dizer de PC1 baseia-se em praticar tarefas de exames anteriores e em fazer simulados. Trata-se, portanto, de um fazer docente que se aproxima de uma abordagem mais tradicional, atrelada à teoria behaviorista (estímulo, resposta, reforço), a fim de condicionar as respostas e comportamentos dos candidatos. Parece haver, também, um trabalho voltado para os erros comuns dos alunos, em especial para a “ortografia”. Além de o excerto acima refletir o poder que o exame exerce no dizer-fazer do professor entrevistado, ele também traz à tona resquícios de uma visão estruturalista do ensino de línguas, na qual os erros são perniciosos e devem ser sanados, em especial os que resultam da influência da língua materna, característica comum entre aprendizes que já foram constituídos como sujeitos de linguagem por uma dada língua materna. Cabe mencionar que, de acordo com a proposta comunicativa do exame, os erros de ortografia mencionados não deveriam, necessariamente, comprometer a comunicação.

O poder que o exame exerce sobre o professor também foi “sentido” na conversa informal que tivemos com PB3. O professor em questão definiu o exame como sendo inteligente, pelo fato de haver, aproximadamente, 15 pessoas envolvidas em sua elaboração. Interessante observar que, de um lado, há a

¹⁹ “Z” substitui o nome do centro de idiomas no qual PC1 leciona.

personificação do exame quando o PB3 diz “exame inteligente” e, de outro, a objetivação ou coisificação do professor. PB3 também mencionou, em tom prescritivo, que o exame exige do professor uma mudança de abordagem, dizendo que “o professor não pode ser o mesmo”, ou seja, “transmissor”, pois deve conhecer minimamente o exame para, em sala, trabalhar atividades interativas; deve ser “atenado” e trabalhar, em suas aulas, com gêneros e temas da sociedade; deve atentar-se para o trabalho de correção da parte escrita da prova; tem que fazer com que o aluno goste e se encante por formas novas de aprender.

Ainda sobre colar-se à proposta do exame e também sobre a presença do discurso capitalista-empresarial que permeia as relações pedagógico-educacionais na pós-modernidade, passemos aos dizeres de PC2, ao responder à seguinte pergunta “As aulas preparatórias para o CELPE-BRAS são diferentes das aulas preparatórias para outros exames de proficiência? Por quê?”

[RD13] (PC2) De acordo com minha experiência de estudante e de professora, a preparação para o CELPE-Bras é muito similar a de outros testes de proficiência por ter que ser realizados constantes simulados. Toda avaliação de certa forma tem uma lógica intrínseca e o estudante deve realizá-la quando souber como pode fazer a avaliação economizando tempo, por exemplo, ou o que se espera de cada exercício, as metas a ser alcançadas. Isso só é atingido se houver a devida preparação prévia com ou sem curso, com ou sem professor. [...]

Mesmo que, aparentemente, trate-se de um exame tão complexo e com diferentes propostas e exigências, no dizer acima, a nova proposta avaliativa se assemelha aos demais exames de proficiência: basta fazer simulados e listas de exercícios para dar conta de se preparar.

Porém, no excerto abaixo, em resposta à outra pergunta “Como seus alunos veem essas aulas preparatórias para o CELPE-BRAS?”, o mesmo PC2 se contradiz, mencionando a necessidade dos cursos preparatórios, proveniente do discurso capitalista-empresarial.

[RD14] (PC2) Árduas, mas necessárias para alcançar as metas que se querem para alcançar o Avançado ou Intermediário Superior. A maioria dos alunos pensa que a reflexão é algo necessário, além das dicas de como realizar o exame, controle dos tempos em cada tarefa, etc.

Os dizeres de PB2 e de PB3 também contradizem a primeira resposta de PC2. Aqueles alegam que mudanças/adequações em seu fazer são necessárias. Também é interessante observar, no trecho sublinhado no RD 13 de PC2, o

apagamento da função do professor e de sua necessidade para a preparação prévia para o exame, o que condiz com o Manual do Candidato 2010/2012 (p. 4), cujas especificações dizem que “a avaliação tem por base o que o candidato consegue fazer na língua-alvo, independentemente de onde, quando e como essa língua foi adquirida, seja pela convivência com falantes nativos, seja em situações formais de ensino.”.

O dizer abaixo, proferido por PC1, como resposta à pergunta “Como seus alunos veem essas aulas preparatórias para o CELPE-BRAS?” também contradiz, em certa medida, a posição de PC2:

[RD15] (PC1) Eles saem do curso entendendo o exame e acham que foi fundamental passar por esse processo de preparação, dizem que o exame é um pouco difícil por não entenderem o que ele quer do estudante.

Segundo PC1, os alunos acreditam ser “fundamental” participar do curso preparatório para entender o exame e o que ele “quer do estudante”. A nosso ver, o trecho acima ratifica o que nos diz Mascia (2002), apoiada nos estudos foucaultianos, acerca dos regimes de verdade, técnicas e procedimentos que são usados para a obtenção da verdade, no caso dos exames, de bons resultados no processo avaliativo. No que tange a este estudo, a verdade seria “o nível de proficiência” do candidato e os procedimentos para sua obtenção, levando-se em conta as tarefas do exame e seus critérios de avaliação. É sabido que, dentro da perspectiva discursiva aqui adotada, a verdade não existe fora do poder ou sem poder, já que é produzida graças às múltiplas coerções que produzem efeitos regulamentados de poder, isto é, graças aos processos de objetivação, que neste caso, incidem tanto sobre o professor entrevistado como também sobre seus alunos. Cabe também mencionar que os regimes de verdade que permeiam toda e qualquer prática discursiva ditam as verdades já naturalizadas e que devem ser ratificadas, praticadas e perpetuadas por meio de procedimentos e regras específicas, socialmente compartilhadas. No caso dos exames abordados, há uma série de procedimentos e pacotes de “saber” que devem ser adquiridos pelos candidatos para obtenção da “verdade” sobre sua competência comunicativa em LE. Se o candidato e/ou professor não se atenta para isso ou não faz uso dessas técnicas e procedimentos, dificilmente alcançará a verdade (já instituída): a proficiência.

Passemos aos excertos cuja materialidade linguística ratifica o poder exercido pelo exame na sociedade pós-moderna. PB2 formulou os enunciados abaixo a partir da seguinte pergunta: “você acredita que ter acesso a práticas letradas na língua materna auxiliaria na obtenção do CELPE-BRAS?”

[RD16] (PB2) É na minha tese eu trabalhei com alunos africanos da “Y”²⁰, e nesse ano, eu dei aulas pra eles preparando pro CELPE-BRAS. Imagine o meu peso porque dependia das minhas aulas a formação deles, de eles conseguirem passar para se manter aqui no Brasil.”

Vislumbramos, no excerto acima, que a posição discursiva deste enunciador se difere da posição assumida pelo enunciador do trecho anterior e também da posição defendida pelo Manual do Candidato, tendo em vista que este tenta ratificar a responsabilidade e importância do professor no curso preparatório.

Analisemos um dizer proferido por PB1, a partir da pergunta “você acredita que ter acesso a práticas letradas na língua mãe auxiliaria o aluno a obter o certificado de Português no caso?”:

[RD17] (PB1) [...]e ele tava querendo arrumar algum tipo de trabalho na área dele aqui, né, que ele tava o dia inteiro sem fazer nada, então ele queria arrumar um trabalho dentro da área dele, mas pra isso ele precisaria da prova. Só que depois ele também descobriu que mesmo com a prova, demoraria um certo tempo, ele teria que fazer uma outra prova aí mais específica da área dele a [medicina] é... ele demoraria muito tempo pra conseguir essa permissão pra trabalhar aqui [...]

Chamou-nos a atenção, no recorte acima, o uso dos verbos querer contraposto aos verbos demorar, precisar e ter (que), o que ratifica a inclusão e a exclusão proporcionadas por exames que funcionam como um mecanismo de controle e poder, de um modo geral, já que o referido aluno acaba desistindo de exercer a Medicina no Brasil devido à burocracia, tendo em vista que precisaria se submeter não apenas ao CELPE-BRAS, mas também a um exame específico, caso desejasse exercer sua profissão de médico em nosso país.

O “poder do exame” sobre a sociedade é sentido nos dizeres dos entrevistados, em especial nos dois últimos recortes discursivos. Poder este que incide não apenas na sociedade, mas na elaboração/realização das aulas dos entrevistados, uma vez que os excertos analisados materializam o uso de tais exames como instrumento de exclusão e inclusão de candidatos, atestando a

²⁰ “Y” substitui aqui o nome do país do qual os alunos eram.

(in)capacidade dos candidatos na língua estrangeira, neste caso na Língua Portuguesa e do próprio professor que prepara os alunos para tais exames.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise empreendida nos depoimentos coletados ratifica a hipótese levantada neste estudo de que há um regime de verdade (dos cursos e técnicas) que engendra os exames comunicativos/discursivos e que, embora influencie o dizer-fazer dos entrevistados, foge ao seu alcance, pois estes não se dão conta das incoerências/contradições que permeiam seu dizer-fazer pedagógico.

Notamos, pelos depoimentos analisados, que o professor “objetifica” seu fazer em função da proposta do exame, mas ainda não conseguiu singularizá-la ou traduzi-la. Acreditamos que para que o professor se torne, de fato, discursivista, faz-se necessário que ele consiga adentrar outras discursividades que passem a mobilizar e a (des)construir sua prática pedagógica. Para tanto, não basta reproduzir a proposta do exame tido como ideal, pois se faz necessário significar o que é trabalhar com essa nova proposta, o que parece que ainda não ocorreu com tais professores.

Os recortes analisados nos permitiram adentrar e compreender as perguntas de pesquisa que direcionaram o presente estudo. Em relação às estratégias e abordagens que os professores utilizam para a preparação dos alunos para o CELPE-BRAS, nota-se, no dizer dos entrevistados, que há uma tentativa de se colar ou de adequar sua prática pedagógica à proposta do exame, mas, ao mesmo tempo, há contradições/incoerências em seu dizer e, conseqüentemente, em seu fazer, ao lançarem mão de exercícios e técnicas mais estruturalistas, por exemplo, possivelmente por ainda não terem singularizado a proposta comunicativa/discursiva do exame.

No que tange à representação dos professores sobre o exame, observa-se que os entrevistados têm o “saber”, ou melhor, o conhecimento extraído e legitimado pelo exame como uma “verdade”, talvez por isso se “identifiquem” e se coleem à proposta de tal exame, como forma de atestar o seu saber como docente, sem, muitas vezes, estarem “conscientes” do efeito retroativo causado, materializado no dizer-fazer do professor.

É sabido que os exames de alta relevância (high-stakes exams) geram um efeito retroativo (washback) tanto nos livros didáticos quanto nas aulas, uma vez que “passar ou reprovar”, nesse tipo de exame, traz conseqüências para o candidato,

como, por exemplo, a (não) obtenção de bolsa de estudo. Tais consequências podem levar a um estreitamento do currículo, ou seja, o fato de estar preparando os alunos para um exame de proficiência específico pode levar os professores a enfatizarem, em suas aulas, apenas a forma, as estratégias necessárias para a resolução de tais exercícios (dicas, macetes e pegadinhas) e a resolução de simulados, em detrimento do desenvolvimento da competência comunicativa do aluno que, na concepção comunicativa/discursiva, é voltada para o uso da língua em situações reais, portanto mais significativas e relevantes para o desenvolvimento “global” dos alunos e da linguagem.

A respeito das contradições entre a noção de proficiência observada no manual do candidato/grades de correção e nas tarefas prototípicas desse exame, observamos que, embora o exame em questão se pautasse em teorias de ensino e aprendizagem de línguas consideradas mais atuais, ainda há resquícios de uma forma mais tradicional de avaliar/lecionar na grade de correção analisada, assim como também há esses resquícios de uma abordagem tradicional nos dizeres dos sujeitos de pesquisa, uma vez que esses discursos evocam e ecoam a memória discursiva de sujeitos heterogêneos que somos. Ainda sobre as contradições detectadas no material analisado, cabe mencionar que elas nos permitiram vislumbrar, dentre outras coisas, as contradições vivenciadas pelo professor, ao longo de seu dizer-fazer docente, em especial ao se deparar com uma proposta nova, tida como ideal. Essas contradições apontam para tentativas de singularização de uma nova proposta e para o modo como o professor se subjetiva diante dela.

Finalmente, acreditamos ter contemplado os objetivos deste trabalho, tanto o geral (fornecer subsídios aos professores de línguas, no que tange ao funcionamento e formato de exames de proficiência comunicativos/discursivos, como o CELPE-BRAS), quanto os específicos, uma vez que procuramos analisar a existência de contradições entre a proposta do exame em questão, os descritores/grades de correção e a prática pedagógica dos entrevistados, à luz de alguns conceitos da Análise do Discurso de Língua Francesa (ADF), na interface com conceitos foucaultianos. O fato de termos lançado um olhar discursivista sobre as questões de poder que engendram as práticas discursivo-pedagógicas e de termos observado os processos de objetivação e de subjetivação vivenciados pelo professor-examinador, diante dessa proposta comunicativa/discursiva de exame, permitiu-nos entrever e compreender alguns impasses e contradições que incidem

na prática avaliativa e no dizer-fazer docente. Nesse prisma, o professor quer e sabe o que deve fazer para atender a proposta tida como ideal na contemporaneidade, mas ainda não dá conta de ser totalmente comunicativo/discursivo, pois não consegue silenciar uma abordagem mais tradicional de ensino que, certamente, fez parte de sua formação como aluno e/ou professor. Em outras palavras, o sujeito-professor encontra-se num entre-lugar, do qual nos questionamos se é possível sair, já que tanto os discursos como os sujeitos são essencialmente heterogêneos.

Faz-se necessário mencionar que tal estudo não se pretende definitivo, uma vez que os discursos e os sujeitos estão em constante deslocamento e que seu objetivo não é desmerecer o exame em questão, nem responsabilizar os entrevistados por suas possíveis falhas e faltas, mas sim apontar para a heterogeneidade constitutiva do discurso e do sujeito e para as questões de poder-saber que permeiam as práticas avaliativas, de modo a compreendermos o jogo discursivo que as engendra, tornando-as mais ou menos significativas.

À guisa de conclusão, se é que é possível concluir algo num mundo em constante transformação, esta pesquisa, além de despertar em mim o desejo de trilhar outros caminhos, abre portas para futuras pesquisas na área de proficiência em língua estrangeira. Alguns temas que parecem merecer um estudo mais detalhado são: apreensão das semelhanças e diferenças entre o CELU e o CELPEBRAS, via perspectiva discursiva; a observação de contradições na prática docente e de seus efeitos no processo de ensino e aprendizagem de línguas; a realização de um estudo comparativo entre os exercícios/tarefas dos exames “tradicionais” e as tarefas propostas pelos exames de proficiência comunicativos/discursivos, no que tange à noção de letramento; análise dos impactos sociais provocados pelos exames comunicativos/discursivos; dentre outros.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

AZEREDO, L. A. S. **O Brasil na *Avant-Garde* dos exames de proficiência em língua estrangeira**. Trabalho de Conclusão de Curso. Taubaté-SP. 2008.

BARBIRATO, R.C. Alguns resultados do uso de tarefas com iniciantes de contexto adverso. **Revista Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, n.12 – 2007, p. 29-48, 2007.

BRASIL. **Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras 2006**. Disponível em: <www.mec.com.br>. Acesso em: 06 fev. 2008.

BRASIL. **Manual do Candidato do Exame CELPE-Bras 2010/12**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/celpebras/default.asp> . Acesso em: 09 jan. 2011.

CALDÚ, P. S.; KANECO-MARQUES, S. M. *atividades* gramaticais nas tendências atuais no ensino e aprendizagem de língua inglesa. **Revista Contexturas – Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, n.12 – 2007, p. 29-48, 2007.

CARREIRA, A. F. Sobre a singularidade do sujeito na posição de autor. In: **Revista Linguagem em (Dis)curso**, volume 1, número 2, jan./jun. 2001

CAVALLARI, J. S. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. 2005. 218 f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, 2005.

CAVALLARI, J.S. Conflitos e significações resultantes do embate entre línguas. In: UYENO, E. Y.; CAVALLARI, J. S. (Orgs.) **Bilinguismos: subjetivação e identificações nas/pelas línguas maternas e estrangeiras**. Campinas: Pontes Editores, 2011, p. 317-336.

CAVALLARI, J.S. Representações de práticas avaliativas formais e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de línguas. In: ABUD, M.J.; CASTRO, S.T.; SILVA, E.R. [Orgs.] **Representações docentes e discentes em contextos educativos**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2010, p. 183-212.

CLARK, H. H. Language use. In: CLARK, H.H. **Using language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 3 to 25.

CORACINI, M. J. R. F. Formação de professores/educadores da perspectiva da LA – Tendências atuais dentro da área de LA em relação à Educação e uma abordagem discursiva. In: SILVA, E.R; UYENO, E. Y.; ABUD, M. J. M. (Orgs.). **Cognição, Afetividade e Linguagem**. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007, p. 21-51.

CORACINI, M. J. R. F. O discurso da Linguística Aplicada e a questão da identidade: entre a Modernidade e a Pós-Modernidade. In: CORACINI, M. J. R. F.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.) **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 97-115.

ECKERT-HOFF, B. M, A denegação como possibilidade de “captura” do não-um no tecido do dizer. In: Coracini, M. J (Org.) **Identidade & discurso: (dês)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP; Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003, P. 285-302.

ECKERT-HOFF, B. M, **Escrituras de si e identidade: O sujeito professor em formação**. Campinas: Mercados das Letras, 2008.

FERNANDES, C. A. **Análise do discurso: reflexões introdutórias**. 2. ed. São Carlos: Claraluz, 2007.

FOUCAULT, M. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Ed., 1999.

FOUCAULT, M. As contradições. In: FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008, p. 168-176.

FOUCAULT, M. Scientia sexualis. In: FOUCAULT, M. **Historia da sexualidade I: vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997, p. 53-71.

HALL, S. **A identidade cultural na pós modernidade**. 4. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

KOCH, I.G.V. Concepções de língua, sujeito, texto e sentido. In: _____. **Desvendando os segredos do texto**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 13-20.

LEWKOWICZ, JO. A. The integrated testing of a second language. C. Clapham and D. Corson (eds), **Encyclopedia of Language and Education, volume 7: Language Testing and Assessment**, p. 121-130, 1997.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKY, A.M.; GAYDECZKA; B.; BRITO, K. S. (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas-PR: Ed. Kayganguê, 2005. p. 79-93.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Práticas de produção de gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa. In: KARWOSKY, A.C.; BONI, V. F. C. V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. Palmas-PR: Ed. Kayganguê, 2006. p. 67-77.

MASCIA, M. A. A. **Investigações discursivas na pós modernidade: (uma análise das relações de poder-saber do discurso político educacional de língua estrangeira)**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MASCIA, M. A. A. O Professor de língua inglesa e as confissões de si frente ao mundo cibernético. In: ECKERT-HOFF, B. M; CORACINI, M. J. R. F. (Org.). **Escrit(ur)a de si e alteridade no espaço papel-tela: alfabetização de**

professores, línguas materna e estrangeira. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 217-228.

MRECH, L.M. Lacan, a educação e o impossível de educar. **Revista Educação: Especial Biblioteca do professor - Lacan pensa a educação**, n. 9, Ano II, p. 18-29, 2009.

Multiple-Choice Tests. In: www.FairTest.org. Acesso em 12 jul. 2007.

NEVES, M. H. M. **A gramática: história, teoria e análise, ensino.** São Paulo: UNESP, 2002.

NEVES, M. H. M. **Vertente grega da gramática tradicional.** São Paulo: Hucitec, 1987.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** 8ª Ed, Campinas, SP: Pontes, 2009.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PIMENTA FILHO, J. A. **Negar é no fundo querer recalcar**, 1999. (texto originalmente, preparado para uma intervenção no Seminário de Leitura e Investigação – IPSM-MG. Belo Horizonte, MG, 01/11/99, a convite de Henri Kaufmanner.)

POSSENTI, S. **Discurso, Estilo e Subjetividade.** 1986. 310 f. Tese de Doutorado em Ciências Universidade Estadual de Campinas, 1986.

Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação. Disponível em: <http://sitio.dgisd.minedu.pt/linguas_estrangeras/Paginas/QEQR.aspx>. Acesso em: 06 fev. 2008.

REVEL, J. **Michel Foucault: conceitos essenciais.** São Carlos: Claraluz, 2005.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, M. V. R; PRATI, S. e ACUNA, L. CELPE-BRAS e CELU: Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: Zoppi Fontana, M. (org.). **O português do Brasil como língua transnacional.** Campinas: RG Editora, no prelo.

TEIXEIRA, M. A constituição heterogênea do sujeito discursivo: um exercício de análise em "Partido Alto" de Chico Buarque. In CORACINI, M.J.; PEREIRA, A.E. (Org.) **Discurso e Sociedade: Práticas em Análise do Discurso.** Pelotas: ALAB / EDUCAT, 2001, p. 257 - 300.

TRAVAGLIA, L. C. Concepções de gramática. In: _____. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática**. São Paulo: Editora Cortez, 2005. p. 21-37.

UYENO, E. Y. **Cursos de Formação continuada: a contradição e o amor do Outro**, In. Anais do I congresso Latino-Americano sobre formação de Professores de Línguas, UFSC, Florianópolis, 2007 (1132 a 1147).²¹

²¹ A paginação que se encontra ao longo do texto difere da paginação dos anais, pois baseamo-nos em arquivo em PDF, gentilmente cedido pela Profa. Dra. Elzira Yoko Uyeno.

ANEXOS

ANEXO A

PERGUNTAS DA ENTREVISTA/QUESTIONÁRIO

- 1- Você conhece/teve contato com exames de proficiência como DELE, TOEFL, TOEIC, CAMBRIDGE? Em caso afirmativo, compare-os como o CELPE-BRAS/CELU?
- 2- Como são suas aulas preparatórias para o CELPE-BRAS/CELU? Como costuma preparar suas aulas? Que materiais utiliza nas aulas? Quais estratégias/técnicas utiliza em suas aulas? Em que elas se diferenciam de aulas não preparatórias?
- 3- Como seus alunos veem essas aulas preparatórias?
- 4- Você acredita que ter acesso a práticas letradas na língua mãe auxilia o aluno na obtenção do certificado de proficiência por meio desse(s) exames?

APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PRPPG-Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
 Comitê de ética em Pesquisa
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
 Tel: (12) 3625.4143 - 3635.1233 Fax: (12) 3632.2947
 cepunitau@unitau.br

DECLARAÇÃO Nº 038/11

Protocolo CEP/UNITAU nº 013/11 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *As relações de poder-saber nos/pelos exames de proficiência em língua estrangeira e os modos de subjetivação de professores*

Pesquisador(a) Responsável: Luciana Aparecida Silva de Azeredo

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **11/02/2011**, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **Aprovado**.

Taubaté, 11 de fevereiro de 2011

Prof. Robison Baroni
 Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

ANEXO B – ENTREVISTAS E QUESTIONÁRIOS NA ÍNTEGRA²²

PC1 (respostas enviadas por escrito via email em 05.03.11)

Você conhece/teve contato com exames de proficiência como DELE, TOEFL, TOEIC, CAMBRIDGE? Em caso afirmativo, compare-os como o CELPE-BRAS.

Não nunca tive contato com esses exames. Apenas o exame de francês, o DELF que se assemelha muito ao exame CELPE-BRAS no que se refere a elaboração de tarefas.

Como são suas aulas preparatórias para o CELPE-BRAS? Como costuma preparar suas aulas? Que materiais utiliza nas aulas? Quais estratégias/técnicas utiliza em suas aulas?

Bom no “X” temos um curso preparatório para o exame e nossas aulas são preparadas através de um material que consiste nas tarefas de anos anteriores. Nós preparamos os estudantes para cada tipo de gênero textual e atividade seja ela de vídeo, de áudio ou de texto. Também aplicamos simulados de exames anteriores. As técnicas de aula são o reforço de seus erros mais comuns como a ortografia no caso dos hispanofalantes e a orientação sobre o exame.

As aulas preparatórias para o CELPE-Bras são diferentes das aulas preparatórias para outros exames de proficiência? Por quê?

Na verdade eu não sei porque eu só dei aulas para exames de Celpe e para nenhum outro.

Como seus alunos veem essas aulas preparatórias para o CELPE-BRAS?

Eles saem do curso entendendo o exame e acham que foi fundamental passar por esse processo de preparação, dizem que o exame é um pouco difícil por não entenderem o que ele quer do estudante.

Você acredita que ter acesso a práticas letradas na língua mãe auxilia o aluno na obtenção do certificado de proficiência por meio desse exame? Como e por quê?

Sim eu acho porque o exame envolve a habilidade de comunicar-se através da habilidade escrita e quando o estudante tem essa habilidade em sua língua materna é muito mais fácil passar por um processo de fazê-lo em uma língua estrangeira.

PC 2 (respostas enviadas por escrito via email em 08.03.11)

Você conhece/teve contato com exames de proficiência como DELE, TOEFL, TOEIC, CAMBRIDGE? Em caso afirmativo, compare-os como o CELPE-BRAS.

²² Gostaríamos de salientar que as transcrições das gravações realizadas aqui não seguiram nenhuma regra específica, foram feitas por nós, utilizando os seguintes recursos para “tentar representar” a fala, a entonação dos entrevistados:

Pontuação (. , e “”): para tentar reproduzir a cadência do falar dos entrevistados

... : para sinalar as pausas breves

(pausa) para representar as pausas mais longas

Negrito: para ressaltar as palavras recorrentes no corpus

Itálico: para mostrar palavras ou trechos nos quais o entrevistado subiu o tom de voz, enfatizando a palavra e/ou trecho.

“X”; **“Y”;** **“Z”:** para substituir os nomes das instituições e países relacionados aos entrevistados.

(em voz baixa): para mostrar a forma como os trechos em itálico seguintes foram pronunciados, como se o entrevistado desejasse omitir ou ocultar tal trecho.

E: para sinalar nossas falas, falas da entrevistadora.

Desde 2006 moro em Bogotá, Colômbia. Desde que cheguei me interessei por falar espanhol da melhor maneira possível para poder fazer um mestrado em alguma universidade colombiana. Minha professora de espanhol me recomendou o teste de proficiência da língua espanhola da Espanha, o DELE, já que também tem validade nos países latino-americanos. Por diversas razões ainda não o realizei, algumas por estar no Brasil, outras por estar trabalhando e não poder fazê-lo. Entretanto, já o estudei de maneira bastante profunda. Por outro lado, tenho facilidade com línguas estrangeiras e por haver viajado para o Canadá já tive contato com o TOEFL. Também no meu ensino primário tive contato com avaliações de proficiência da língua alemã. Por último, como professora de língua portuguesa aqui em Bogotá, dei aulas a estudantes que queriam realizar o teste de proficiência da língua portuguesa brasileira, o CELPE-Bras.

Se comparamos o CELPE-Bras com a maioria dos testes de língua estrangeira podemos ver uma notável diferença no sentido de filosofia da língua estrangeira que se propõe. Primeiro porque o CELPE-Bras é um teste comunicativo, onde os alunos têm que provar a sua “verdadeira” comunicação na língua portuguesa brasileira. Por tanto, o formato da avaliação não é de seleção múltipla ou exercícios “forçados” para uma suposta comunicação, como o DELE ou o TOEFL. Segundo, o CELPE-Bras traz elementos que podem ser considerados “reais” na língua portuguesa, elementos que se o estudante tivesse realmente no Brasil teria que ter contato e entendê-lo para poder interagir, como publicidades, elementos da mídia, notícias de revistas ou jornais, além de áudios de rádios e TVs brasileiras, o que me parece extremamente importante. Ainda que outras avaliações tenham este tipo de proposta, me parece que não é tão consistente como a do CELPE-Bras. Por último, gostaria de enfatizar que o exame é brasileiro, o que o distingue de outros de língua portuguesa, como o português. Para os estudantes isso é muito importante, já que se está avaliando os elementos brasileiros.

Como são suas aulas preparatórias para o CELPE-BRAS? Como costuma preparar suas aulas? Que materiais utiliza nas aulas? Quais estratégias/técnicas utiliza em suas aulas?

Neste momento não estou dando aulas para o CELPE-Bras. Entretanto, quando dava aulas para o CELPE, até 2009, normalmente utilizava elementos que poderiam ser considerados como “reais” da língua portuguesa, trazia revistas brasileiras, como a VEJA, jornais, como O Estado de São Paulo, Folha de São Paulo, entre outros jornais brasileiros, gravações de rádio e TV, como publicidades, o que me parecia extremamente importante para dar a oportunidade aos meus estudantes de ter contato com a atualidade brasileira e com os principais elementos culturais: expressões, formas de ser do brasileiro, diferenças culturais entre as regiões, etc, além de estar em constante contato com a gramática, de maneira “oculta”, sem ter que expor aos estudantes. Obviamente eu propunha exercícios de escrita, como “escrever uma carta” ou “escrever um email”, etc, e fala, perguntas gerais e específicas sobre um tema, entre outros. Não podemos esquecer-nos da importância da gramática para alcançar uma boa comunicação. Por este motivo, os exercícios de gramática também são importantes para alcançar esta meta e eram realizados sistematicamente.

As aulas preparatórias para o CELPE-Bras são diferentes das aulas preparatórias para outros exames de proficiência? Por quê?

De acordo com minha experiência de estudante e de professora, a preparação para o CELPE-Bras é muito similar a de outros testes de proficiência por ter que ser realizados constantes simulados. Toda avaliação de certa forma tem uma lógica intrínseca e o estudante deve realizá-la quando souber como pode fazer a avaliação economizando tempo, por exemplo, ou o que se espera de cada exercício, as metas a ser alcançadas. Isso só é atingido se houver a devida preparação prévia com ou sem curso, com ou sem professor.

Por outro lado, a preparação para o CELPE se distingue porque não é só gramática. Os estudantes percebem como algo mais prático e são motivados muito mais se comparados a outros exames.

Como seus alunos veem essas aulas preparatórias para o CELPE-BRAS?

Árduas, mas necessárias para alcançar as metas que se querem para alcançar o Avançado ou Intermediário Superior. A maioria dos alunos pensa que a reflexão é algo necessário, além das dicas de como realizar o exame, controle dos tempos em cada tarefa, etc.

Você acredita que ter acesso a práticas letradas na língua mãe auxilia o aluno na obtenção do certificado de proficiência por meio desse exame? Como e por quê?

De acordo às similitudes entre o português e o espanhol, as práticas letradas na língua espanhola fazem uma grande diferença na aprendizagem do português. É notável a diferença entre estudantes que estão familiarizados com os códigos escritos ou que tem uma maior fluência na escritura e compará-los aos estudantes que não as tem. Para mim isso é mais notável na escritura, já que temos que fazer constantes diferenças entre as duas línguas para uma boa aprendizagem e não isolá-las. Considero que, dentro do possível, fazer aproximações e distanciamentos entre as duas línguas é a chave para uma aprendizagem significativa. Se o estudante pratica conscientemente a língua escrita na sua própria língua materna, refletindo constantemente sobre como se escreve, claramente será mais fácil construir conhecimento sobre a língua portuguesa.

PB 1 (entrevista gravada em audio em 17.03.11)

E: Você conhece/teve contato com exames de proficiência como DELE, TOEFL, TOEIC, CAMBRIDGE? Em caso afirmativo, compare-os como o CELPE-BRAS.

PB 1: Sim, eu já tinha feito uns mocks do Cambridge pela internet. TOEFL e TOEIC, aqui na escola, NE, nós fizemos o TOEIC, o TOEFL, eu fiz como parte de um processo seletivo de uma outra escola uma vez, mas não cheguei a prestar nenhum deles.

E: Poderia comparar esses exames que você conhece com o CELPE-BRAS?

PB 1: Eu achei, por exemplo, apesar de os exames testarem todas as habilidades separadamente, né, exatamente por isso são muito pontuais, o que não é o caso do CELPE-BRAS, que é mais completo, eles anali... pelo que eu entendi eles analisam a a estrutura gramatical, a fluência e tudo mais da pessoa através dos textos que ela escreve, das habilidades dela como um todo, não de forma dividida ou segmentada como nos outros. Eu não tive muito contato com o CELPE-BRAS, mas...

E: As aulas preparatórias que você deu, você deu preparatório para um aluno, certo? Foi quando mesmo? 2009? 2008?

PB 1: Por ai.

E: E como você preparou suas aulas, que material que você usou, que técnicas na sala, fala um pouquinho para mim.

PB 1: Eu imprimi o manual, as instruções e os modelos de exercícios que tinha no site. Na verdade, o aluno me trouxe o que ele tinha impresso e eu entrei lá e procurei, vi como eram feitos os exercícios e a partir disto, eu fui montando as aulas de forma parecida, é, pedindo **tarefas**, pro aluno, um exercício de forma parecida, às vezes utilizando um filme, um vídeo e, no caso desse aluno, eu também trazia exercícios mais... é de alguns pontos gramaticais em que ele tinha dúvida, então por exemplo, ele tinha que escrever uma carta para uma loja, reclamando de um produto que ele não recebeu ou recebeu com defeito, depois que ele me entregava o texto dele, quer dizer, verificava quais eram as estruturas em que ele tinha mais dificuldade ou às vezes o próprio aluno me falava, porque ele já tinha estudado Português antes quando ele estava na Argentina, antes de vir para o Brasil, então, ele já tinha ouvido falar de alguns pontos em que ele tinha dúvidas, então eu também trazia exercícios sobre isso.

E: Ah sim. E você usou, além disso, algum material com ele?

PB1: Não

E: Só esses.

PB1: *Nada*

E: Nenhum livro, nenhum material?

PB 1: Nada, o que fiz foi consultar, por exemplo, a apostila do “X”, que nós conhecemos, pra algumas ideias, pra pegar um textinho ou outro, mas não, eu peguei coisas na internet, peguei é... foi mais, foi na maioria eu fui criando, não usei nenhum material específico não.

E: E você chegou a dar alguma estratégia, alguma técnica para ele na hora da prova, alguma dica, assim, algum macete, alguma coisa?

PB 1: Não porque eu não conhecia a prova, né. Ah e ele foi o único aluno que eu tive para esse preparatório, na verdade, eu também não tinha informações sobre isso. Ele entrou em contato com o pessoal de lá, é, fez algumas perguntas, depois ele foi me contando, ah me falaram que vai ser assim assim assim, primeiro a parte tal, depois a parte tal, o que vale mais, o que vale menos tal, mas num...

E: E este aluno que você teve, como que ele viu essas aulas preparatórias, o que você sente que ele achou das aulas preparatórias?

PB 1: Eu acho que ele ficou satisfeito porque ele acabou tendo um problema pra fazer uma das partes da prova, ele não conseguiu chegar a tempo. Depois, quando ele pôde prestar de novo, ele procurou a escola de novo e pediu pra ter aula comigo de novo pra fazer da mesma maneira que a gente tava fazendo, então, eu acredito que tenha sido mais ou menos o que ele necessitava porque ele pediu pra fazer do mesmo jeito.

E: Normalmente os alunos têm uma visão assim de aula, de língua muito ainda voltada na parte de estruturas e tudo mais. Ele chegou assim a estranhar as aulas, alguma coisa, a questionar alguma coisa, é porque que não é feito dessa forma e estamos fazendo dessa forma?

PB 1: Não tranquilo, super tranquilo. O que ele só tinha comentado, por exemplo, é que às vezes durante ele também trazia umas dúvidas do cotidiano, algumas coisas que ele escutava, que ele via por aí, que de repente pudessem aparecer e às vezes aparecia mesmo uma parte de vocabulário no texto, tal e ele tinha comentando que quando ele fez aulas de Português na Argentina, a professora era carioca e ela queria ensiná-lo a falar com sotaque, por exemplo, a puxar o “R”, puxar o “S” e ele questionava porque aqui a gente não falava assim, mas fora isso, com relação às atividades, com relação à maneira como a gente trabalhou não.

E: Você já deu preparatório ou já estudou para alguma outra prova. Em que medida você acha que o preparatório para o CELPE-BRAS se diferencia dessas aulas preparatórias para outros exames, por exemplo, TOEFL, TOEIC ou CAMBRIDGE? Você acha que são diferenciadas as aulas?

PB 1: Olha, preparatório pros outros testes eu vi muito pouco, né, eu cheguei a fazer um mês ou dois meses de preparatório pro CPE e eu achei *também* bastante segmentado, né, no caso do CELPE-BRAS, eu achei que é muito mais completo, você consegue ver **a língua em uso** como um todo e não partes, que foi o que vi que foi trabalhado em outros. Agora, eu estou fazendo aula de novo e estou sendo preparada de novo também de forma segmentada.

E: E você acredita que ter acesso a práticas letradas na língua mãe auxiliaria o aluno a obter o certificado de Português no caso? Um aluno que teve bastante acesso a práticas letradas no país de origem dele, na língua dele e vai ter contato com uma prova que é, vamos dizer né diferenciada, você acha que isso ajudaria?

PB 1: Eu acredito que sim porque ele vai ter mais estratégias, né, ele vai ser mais questionador, ele não vai pegar um exercício ou uma **tarefa** e não saber o que fazer com ela, não saber o que está sendo pedido. Eu acredito que sim, que ajude um pouco sim.

E: Esse aluno, é, ele era uma pessoa que, por exemplo, tinha uma boa formação...

PB 1: Ele era médico.

E: Ele era médico. Isso é bem interessante porque as professoras inclusive lá da "X" falaram que a diferença de alunos que elas tiveram de nacionalidades diferentes e os alunos que não tinham acesso nenhum a leituras e tudo mais, por exemplo, às vezes alunos latinos, alguns chineses, tinham mais dificuldade, por exemplo, que os alunos franceses, que os alunos franceses não precisava nem falar de gênero, nem explicar porque que este gênero, pra que serve, qual é a função social, que eles já sabiam, então era só inserir o Português. E os outros, não, já tinha que explicar o gênero, desde do pra que que é, para que serve, depois entrar na língua, então era uma dificuldade.

PB 1: Dobrava!

E: É... um pouco maior.

PB 1: Não ele era bastante, bastante dilligent, não lembro em português, mas assim, é fazia duas horas de aula e pedia tarefas e fazia as tarefas, então, ele sempre foi bastante interessado. Ele tinha o objetivo dele também, então, ele queria e estava se esforçando para isso. Tinha muito tempo livre, né, pra estudar.

E: Ele ia fazer especialização aqui, Isso?

PB 1: Não, na verdade, ele veio acompanhando a esposa, que tava, que veio trabalhar na "X" por um ano e meio mais ou menos, não lembro direito, e ele tava querendo arrumar algum tipo de trabalho na área dele aqui, né, que ele tava o dia inteiro sem fazer nada, então ele queria arrumar um trabalho dentro da área dele, mas pra isso ele precisaria da prova. Só que depois ele também descobriu que mesmo com a prova, demoraria um certo tempo, ele teria que fazer uma outra prova ai mais específica da área dele é... ele demoraria muito tempo pra conseguir essa permissão pra trabalhar aqui, que já daria tempo de eles voltarem pra Argentina. Então assim...

E: E você dá aulas de português sem ser preparatórias para o CELPE-BRAS também, você acha que essas aulas são diferentes das aulas que você deu para o CELPE-BRAS, em que medida elas são diferentes?

PB 1: Sim, não sei se por conta do material e ai a gente acaba também trazendo coisas extras, mas, ainda é de uma maneira muito acho muito muito muito vazia, muito sem propósito, *sim* trazem algumas coisas do cotidiano, mas em geral os materiais não tem uma coisa com muito sentido. *Há* algumas atividades parecidas, por exemplo, esse exemplo que eu dei, você comprou um produto numa loja e você não recebeu e você precisa ir lá reclamar e tudo mais. Ah. Tem as 2 coisas, você tem que tra... dar um jeito de trazer isto pra sua aula, mas no caso do preparatório pro CELPE-BRAS, é sempre isso, é sempre mais completo, não é no livro.

E: Tá bom! Thank you, dear!

PB 1: You're welcome! Só isso!

PB 2 (entrevista gravada em áudio em 15.03.11)

E: Você conhece/teve contato com exames de proficiência como DELE, TOEFL, TOEIC, CAMBRIDGE? Em caso afirmativo, compare-os como o CELPE-BRAS/CELU?

PB 2: Ah... não... prestar eu não prestei nenhum. Aqui a gente já olhou alguns exames, é... a gente tem um grupo que trabalha com elaboração de material didático e de exame de proficiência também e... mas eu acho que o meu conhecimento *mesmo* é do CELPE-BRAS.

E: Pelo pouco que você conhece dessas outras provas, pelo que você viu neste grupo...

PB 2: (interrompe) O TOEFL, por exemplo, eu... a versão antiga dele, eu conhecia, mas a versão nova que tá modificada, eu ainda não conheci bem.

E: (interrompo) desses exames ou deste conhecimento que você tem, como você compararia com o CELPE-BRAS ou o CELU, que tem uma natureza semelhante?

PB 2: O CELU eu não conheço. Não conheço é... de todos dos que eu já vi, hã... o CELPE-BRAS acho que se diferencia bastante por... tá focalizando mais a **língua em uso**, né, e **as habilidades de maneira integrada**. Você não segmenta as habilidades como nos outros exames.

E: (intervenho) as aulas daqui, você ela já me explicou, a professora PB 3, que elas não são exatamente um curso preparatório para o CELPE-BRAS, mas que os alunos têm que ter um rendimento ou uma performance no mundo acadêmico, também na vida social e também muitos deles prestam a prova, como seriam estas aulas que você ministra? Como você costuma preparar, quais materiais você utiliza? E técnicas em sala?

PB 2: Bom, ah... eu acho que não há nenhum material hoje publicado que seja capaz de rrrrrs (de ambas) atender né o que o que vamos dizer... eu acho que o CELPE-BRAS ele realmente é, pelo menos na minha experiência, funcionou como efeito retroativo. Claro que por eu ter feito Letras aqui na "X", então, já tinha uma formação, né, diferenciada e a gente pensa o ensino da gramática de uma outra forma, mas é o CELPE-BRAS, eu acho que ele mexe com questões, é, quando você toca na questão do gênero, né, isso fica bastante diferenciado em relação aos outros exames e faz com que você tenha que repensar realmente a tua aula. Ah... Então nenhum material didático publicado consegue dar conta disso, né. Eu faço todo o meu material, é... pensando princi... quando eu planejo eu... eu elejo pra aquele nível quais seriam os gêneros mais adequados para aquele nível. Essa é uma das primeiras...

E: (Intervenho) preocupações

PB 2: Escolhas. Eu não vô por exemplo, no português um, escolher um gênero acadêmico, né, com uma estrutura de texto muito complexa, muito fechada, né, então, nos primeiros momentos, eu to escolhendo **gêneros**... é... mais curtos, que tenham uma linguagem, né, mais acessível, e, a partir **desses gêneros** que eu escolho, então, ah... eu vô elaborando tarefas que sejam de **uso** realmente, né. A partir desses gêneros que possam, é estruturar tarefas interessantes e que sejam realmente do **uso**... e ... a partir daí, então, é que eu vô eleger os elementos gramaticais que vão ser *necessários* para que para que o aluno possa cumprir aquela **tarefa** que eu elaborei... hã... se você pensar, por exemplo, num falante de espanhol que tem proximidade como o Português, né, e que hã... ah... os condicionais, por exemplo, você não precisa esperar tanto tempo pra trabalhar com os condicionais. Você pode eleger gêneros que... que... dê... que possam fabricar **tarefas** que usem o condicional, não precisa esperar tanto tempo para que isso ocorra então é... é... uma coisa assim, é um trabalho de... de você hum... de você conseguir conectar estas três coisas mas *eu acho* que *eu penso* primeiro nos **gêneros** possíveis pra aquele nível, nas **tarefas** que realmente são **do uso** que vão poder sair daquele **gênero** e ah... a partir daí que elementos de estrutura de linguagem, ele... linguísticos eu vou precisar pra cumprir aquelas **tarefas**...

E: Ah sim e nas suas aulas você utiliza, por exemplo, materiais assim da mídia, da TV, da internet?

PB 2: Sim, humhum, vídeos do Youtube, tô sempre... sempre tomando o cui... eu não consigo sinceramente trabalhar com filmes, longos, em sala de aula, é... tem professor que, por exemplo, que trabalha o filme né e depois debate questões. Eu prefiro fazer como o CELPE-BRAS faz, que é trabalhar *em sala de aula* com vídeos curtos de três minutos né e é... a partir daí até possivelmente elaborar projetos que dialoguem com o filme e aí esses filmes são passados fora do horário de aula e aí vão gerar **tarefas** de produção escrita ou oral mais complexas, mas elaboradas a partir desse filme e de outros excertos de vídeo, de textos, mas eu não consigo traba... assim trazer o filme pra sala de aula e ficar duas horas com o aluno assistindo filme. Eu não! É... eu prefiro trabalhar a a coisa menor e trabalhar conteúdo, linguagem é hum... a partir daquele excerto menor.

E: Assim, eu até comentei com a professora PB 3 que as tarefas do CELPE-BRAS se assemelham muito com as tarefas da vida real, e quando se prepara uma tarefa pra sala de aula, a gente fica

assim na dúvida se é uma tarefa rsss da vida real ou se é uma tarefa possivelmente semelhante à da prova.

PB 2: É...

E: As coisas se misturam muitas vezes, será que esta tarefa eu pensei pra vida real dele ou foi feita pra prova... As coisas são assim, sei lá, ligadas, semelhantes e...

PB 2: É que às vezes a gente... lê... lê esta coisa da vida real como aquilo que é mais ligada à utilidade, aos padrões de utilidade, mas aí se você pensar em uma fruição literária, também é da vida real...

E: Depende da vida real de quem, né. Rsss Você mencionou esta questão do né gênero e se aí eu verifico o gênero, depois as tarefas e dentro disso, é a questão do que eu preciso de elementos linguísticos pra que o aluno cumpra esta tarefa. E como você trabalha, que técnicas assim você usa pra trabalhar com estes textos que você escolhe com estas tarefas, com estes elementos linguísticos na aula?

PB 2: Mais ou menos como é que funciona a aula?

E: Isso. Hum hum

PB 2: Eu acho que primeiro eu tento localizar... sempre tem um eixo temático, sempre eu tento selecionar os **gêneros** que eu vou trabalhar que eles dialoguem, que eles tenham algum eixo temático e dialoguem de alguma forma, então, sempre quando eu começo, vamos assim, um bloco novo de aulas, é, e eu tenho percebido que meus blocos de aulas eles demoram duas semanas, *quatro* aulas mais ou menos. Eu até... isso é uma coisa q eu tô repensando, se é por aí mesmo ou não porque às vezes eu acho também pode ficar um pouquinho (pausa) cansativo pro aluno, né, mas como eu exploro várias coisas e *muitos* **gêneros** de um mesmo conteúdo, acaba dando quatro aulas mesmo. É então, eu acho que eu sensibilizo, né em torno é... primeiro daquele tema é... normalmente com um é vamos dizer "pra início de conversa" rsss (de ambas) e né, e, então eu hã, pode esse início de conversa pode ser um trecho de um vídeo, pode ser um é... um cartaz de filme, pode... alguma coisa que tenha linguagem e que não seja tão longa, mas que detone um início de conversa sobre aquele tema... ah... depois eu posso entrar com algum gênero que comece a subsidiar esse tema, né, então, pode ser um texto, pode ser é... uma propaganda de de... é qualquer gênero, né, e aí pode ser uma leitura ou pode ser uma compreensão oral e a partir daí você pode, hum, olhar alguns elementos de linguagem que estejam ali não a gramática pela gramática, né, mas você já tentando chamar atenção do funcionamento daquele texto enquanto **gênero**, porque que aquela linguagem é colocada daquela forma, por quem que foi escrito, né, em que situação, com quais objetivos, em que meio aquilo ali está circulando, então, o funcionamento do **gênero**, se você tá... é quer que o aluno em algum momento tenha uma produção oral ou escrita em determinado **gênero**, você tem que subsidiar não são com um... conteúdo de linguagem, mas com também a estrutura linguística aí, né, é não simplesmente gramática mas tudo o que está envolvendo aquele texto em termos de **gênero** hã e aí ver aquele tema em **gêneros** diferentes, trazer um outro **gênero** diferente com uma outra perspectiva, com outro ponto de vista, debater aquilo, fazer uma atividade de debate, oral, então, o que quer que tenha compreensão, que tenha produção oral, que tenha leitura, que tenha pronúncia, mas que também problematize a estrutura de cada **gênero**, então, você tá preparando o aluno pro **gênero**, e também tá trazendo língua e eu também destaco algumas coisas gramaticais né de funcionamento gramatical, ah... então, se, por exemplo, na... aquele texto me traz subsídios sobre o pretérito... sobre o presente do subjuntivo, por exemplo, ... é... e depois eu elegi como te... como **gênero** de produção é alguma coisa que precise deste, desse presente do subjuntivo, né, eu vô tá me detendo um pouco mais nele ali, sistematizando, pra depois chegar na minha **tarefa** realmente finalizadora desse bloco aí vamos dizer.

E: Quando você diz sistematizando, você diz assim explicar para eles, é fazer algum exercício mais específico sobre esse tempo verbal, por exemplo, é...?

PB 2: Eu me detenho, eu sistematizo e... e eu faço exercícios também, ah, mas eu tento fazer alguma coisa que não seja simplesmente um preenchimento de lacunas, né, normalmente eu tento mostrar a escritura e aí lançar questionamentos, perguntas que façam ele refletir. Também eu

trabalho muito com rsss tabelas, então, por exemplo, a *regra* do presente do subjuntivo, eu mostro a frase, é, e depois ah se tem alguma regula... mostro que pode haver alguma regularidade... o aluno tem que na verdade preencher a própria tabela *de regra*.

E: Ah eu entendi! Na verdade você... eles constroem a regra.

PB 2: Constroem a regra. Isso!

E: Pela análise do que eles tiraram, vamos dizer, das coisas que eles leram?

PB 2: É hum hum!

E: Ah, sim!

PB 2: Claro que isso num nível um é mais difícil e eu ainda vô dizer que não encontrei o o caminho mais ... porque isto no nível dois e no nível três é tranquilo, dá pra fazer, né, você mostra um modelo tirado do texto e ai você problematiza, fazendo o aluno chegar na própria regra ali né, mas o nível um é um pouco mais complicado, então, eu tenho muito mais momentos de sistematização e talvez de trazer uma tabela gramatical quase pronta do que nos outros níveis, mas o que eu acho que é mais significativo nesta maneira de ensinar gramática é que eu não ensino a gramática antes, né. A gramática, ela tem que, os pontos gramaticais, linguísticos, eles têm que vir sistematizados pra que o aluno posaaa cumprir a *arefa* que tá vindo pra ele, né.

E: E essas aulas, eu sei, ainda que não preparatórias, especificamente para o CELPE-BRAS, né, de uma certa forma, como você diz o CELPE-BRAS acaba tendo um efeito retroativo, né.

PB 2: É.

E: Acaba influenciando, não tem como, é a nossa prática. Acho que qualquer exame tem seu efeito retroativo, independente do CELPE-BRAS e tudo mais. Como você, você acha que elas diferenciam muito de uma aula que não tenha o CELPE-BRAS como foco, uma aula de Língua Portuguesa que não tenha nada a ver como o CELPE-BRAS, que a pessoa não vá prestar, o professor não conheça o CELPE-BRAS ou conheça não a fundo?

PB 2: Eu acho isso complicado porque hã (pausa). Eu acho que o professor de Português para estrangeiros, mesmo que ele não tenha tido uma... ele não tenha refletido exatamente sobre os ensino de Português língua estrangeira, ele já foi aluno de LE, ou de inglês ou de qualquer outra língua, então, ele passou por maneiras de se ensinar e de aprender uma língua estrangeira, né. Se a gente for pensar em como é o ensino de inglês, vamos dizer assim, eu nem penso na escola pública, mas nos cursos de línguas porque... tem materiais muito redutores, estruturalistas, mas tem materiais fantásticos, se a gente for pensar na... nas publicações inglesas, né, americanas, inglesas principalmente eu acho, é... tem materiais muito interessantes, então, se ele teve aulas interessantes, mais **discursivas** de uma língua estrangeira, eu acho difícil que ele seja um professora tão estruturalista, que utilize uma abordagem tão redutora... não sei. Eu acho que ele te... teria algum instrumental pra fazer uma língua de língua estrangeira de uma maneira diferente, mesmo que ele não tivesse conhecimento do CELPE-BRAS, eu acredito (voz baixa) *eu acho que...*

E: Ainda sem conhecimento acadêmico, você acha que por esta vivência, talvez...

PB 2: Eu acho complicado assim... de certa forma não ter conhecimento assim, não ter a formação em Letras, mas também acho que pode haver bons professores. Eu acho necessária a formação, acho super importante, não abro mão dela de maneira alguma é... eu acho que tem que ter uma política em relação a isso, mas também é difícil a gente reduzir, falar olha não é possível ter nenhum bom professor, uma professora interessante que use uma maneira **discursiva**, não... se não fizer um curso de Letras bom, interessante ou se não tiver refletido, se não tiver passado pelo CELPE-BRAS. Eu acho complicado a gente reduzir (voz baixa) *mas existe* uma chance *muito* maior de você ter uma reflexão diferente e começar a pensar uma aula mais discursiva, mais problematizadora, é... se você tem uma formação acadêmica e tem o conhecimento de um exame como o CELPE-BRAS.

E: Hum hum. E falando um pouquinho dos seus alunos, é, porque como você acha que os alunos que vem aqui para o “X” e fazem as aulas de Português dentro dessa abordagem, vamos dizer discursiva, né, de uso de língua...

PB 2: (interrompe) eu não vou dizer que seja 100% **discursiva** porque rsss mesmo a gente tendo a formação, primeira coisa eu acho que a gente também, eu sou de uma geração que eu também fui formada de maneira né tradicionalista, estruturalista, eu tive aquelas aulas de inglês com preenchimento de lacunas, com o texto como pretexto para se ensinar gramática e obviamente que em alguns momentos a gente ainda deve fazer coisas por ai né. Fora que (pausa) nessa concepção, produzir material didático e elaborar a aulas não é fácil, demanda muito tempo, muita reflexão, muita testagem... tem coisa que você pensa que vai dar certo é... as vezes você acha que você pode é é começar de uma determinada forma com o **gênero**, abordando o **gênero** e o texto de determinada forma, mas você ver que vais precisar da gramática em determinados momentos, mais do que você acha, do que você achava e ai você tem que pensar como é que você vais fazer aquela gramática ali para ela não ficar solta ou simplesmente um pretexto para o texto. Então, eu acho que é um caminho rsss (de ambas)... é ... um *contínuo*, o tempo inteiro você tendo que pensar em maneiras, de como realmente *viabilizar* isso, porque não é nada fácil.

E: Não. Imagino.

PB 2: É bem... ao mesmo tempo que é muito desafiador e você quer o tempo inteiro se movimentar *dentro* dessa concepção, é uma concepção que o tempo inteiro te rsss (ambas) coloca contra a parede e te faz perguntas, ela te interpela o tempo inteiro, vai ter horas em que você não vai saber como viabilizar aquilo e *obviamente* nessas horas a gente retrocede, eu acho, né... eu acho que nem é um retrocesso rsss, é um caminho que a gente tem que seguir e olhar para ele e falar “*Puxa! Desse jeito!? Foi a maneira que eu encontrei nesse momento, mas dá pra eu pensar sobre ele. Então, quando você tem consciência disso, eu acho que isso é o mais interessante, dessa concepção, de você ficar, na verdade, você é um professor-pesquisador, o tempo inteiro e você vai buscando dentro da tua reflexão e de sempre ah (pausa) é eu acho que você precisa de não só leituras, mas você precisa de interlocução.*”

E: Hum hum

PB 2: Isso é muito difícil, né. De interlocução com pessoas que estejam nu nu nesse mesmo caminho que você, e que o entendimento dessa concepção nem sempre é o mesmo para todas as pessoas e todas... mesmo quem trabalha com o CELPE-BRAS né é é a gente vê assim as coisas que não são exatamente talvez o que *os idealizadores* (voz baixa) *tenham pensado...*

E: Nem tem como.

PB 2: A gente meio que se faz interrogações o tempo todo... Então eu acho que a interlocução com as pessoas que idealizaram e que hoje encaminham o CELPE-BRAS né e com quem tá dentro dessa linha mais **discursiva**, eu acho que é fundamental pra gente que tá nessa área.

E: E os alunos que vocês recebem aqui, como eles veem essas aulas que, vamos dizer, diferentes disso que você disse. Nós fomos é... nós estudamos numa abordagem mais estruturalista e a gente sabe que ainda hoje né em determinadas situações, determinados lugares as aulas ainda tem boa parte né nessa questão estruturalista, como os alunos veem essas aulas? Como você sente que eles sentem essa aula diferente, vamos dizer, como você disse, é uma abordagem diferente que é construída ali na prática, né, que não não é uma coisa assim, como você disse o texto como pretexto para a gramática, faz exercício de gramática e faz exercício de vocabulário e ai faz... como que eles veem, como você sente?

PB 2: É mas o que é mais importante é que eu acho que tem que, *do meu* entendimento dessa concepção, também tem isso deixar claro, que eu acho que seu não sou, não posso me dizer uma representante dessa concepção CELPE-BRAS ou **discursiva**, *o meu* entendimento sobre isso. É eu acho que não assim, algumas leituras do movimento comunicativo, por exemplo, pecaram em achar que o comunicativo era você propiciar produção oral, né, por exemplo, então aulas que o aluno falava falava falava, a gente falava, então fazer se comunicar eu acho que é uma leitura equivocada do comunicativo, assim como pode ter leituras equivocadas do discursivo, então o discursivo não é você

ler ler ler e falar falar falar, né e a língua ela tem que ser trazida né. A sistematização linguística, gramatical, né que não seja redutora, né a gramática pela gramática, mas ela tem que acontecer. A pronúncia, ele tem quem que ser trazida pra sala de aula, obviamente, principalmente, por exemplo, se for uma aula para falantes de espanhol, que aí a questão fica mais evidente que tem que ser trabalhada né, é se for em situações de não imersão, então, são várias situações que tem que ser analisadas. Situação de imersão você não precisa pro... trabalhar tanto com a pronúncia porque eles estão em contato com a pronúncia o tempo todo, então é você tem que analisar este contexto de ensino e eleger a aquilo que você tem quem que trabalhar com mais frequência, com mais intensidade, ah, mas sem dúvida eu acho que tem uma cara diferente a aula quando os alunos começam a entender que aquele encaminhamento tem um objetivo, né, tanto de produção oral como de produção escrita, então, eu acho que no começo é um pouco mais... pode ter alguma interrogação maior, mas depois que eles pegam a estrutura, com o objetivo do desse tipo de ensino, eu acho que fica super tranquilo e a gente se surpreende porque a gente começa a trabalhar também estilo, então, você tem, os **gêneros** trabalham estilos, então, você tem uma produção muito mais enriquecida, é do que você percebe na produção do aluno a incorporação de toda essa estrutura dos **gêneros**, né, e do estilo que os **gêneros** trazem.

E: Tenho uma coisa pra te perguntar até porque eu li recentemente a tese de uma chinesa orientada pela Schlatter da Universidade do Rio Grande do Sul.

PB 2: A Margarete.

E: Isso, e ela falava sobre isso, ela estava analisando alunos chineses que vieram estudar Português no Brasil para prestar o CELPE-BRAS e ela relata que eles estranharam muito as aulas assim, eles estranharam muito porque assim era totalmente diferente das aulas de Português que eles tinham na China, né, ela tá falando de um país específico e tudo mais, né, até essa curiosidade foi por isso será que... né...

PB 2: (interrompe) dependendo da procedência deles, por exemplo, um aluno japonês pode estranhar, mas eles nunca vão questionar... às vezes eles colocam mais assim as questões culturais, por exemplo, a proximidade, ontem mesmo uma aluna coreana... a gente estava falando sobre o tratamento você e o senhor, senhora, e aí, a gente estava discutindo, a relação professor-aluno e ela disse que lá não tem essa proximidade, não dá nem pra olhar direto pro professor, quanto mais dar beijinho, né, então eu acho que as discussões são mais culturais e não ficam tanto em torno da estrutura da aula, né, mas tem alunos, por exemplo, que vão (pausa) eu acho bem poucos até, mas assim *alguns* que pedem mais exercícios de rotinização de tal elemento gramatical porque eu acho que eu ainda tô fraco nisso, que é então, que se desprende um pouco daquela estrutura, em que a gramática vem por causa de um determinado **uso**, falando mas (em voz baixa) *eu acho que ainda não consigo fazer o presente do subjuntivo tão bem aqui, eu queria uma lista de exercícios para...* então, eu acho que ainda não tem essa, em alguns momentos, eles é que... ainda tão presos nessa outra estrutura, mas nada que seja assim muito frequente, nada de ... mesmo os alunos do Português um, eles entram logo no esquema... em alguns momentos também já teve assim em avalia... porque no final do curso eu sempre faço uma avaliação do curso, uma auto-avaliação e uma avaliação do curso e alguns colocam que de determinado **gênero** eles não gostaram ou eles acharam que não eram tão relevantes, então, isso acho que é uma coisa que também entra na minha reflexão, o quanto é importante... a eleição dos **gêneros** pra cada nível e dependendo do perfil da turma, né... o que acaba dificultando mais ainda...

E: Bom, e você acredita que ter acesso a práticas letradas na língua materna, que o aluno teve bastante acesso a práticas letradas na língua materna dele auxiliaria a obtenção do CELPE-BRAS?

PB 2: Acho que sim. Acho que o CELPE-BRAS mexe muito com essa questão de (pausa) que pensa se o aluno tenha entrada em vários **gêneros** em sua própria língua, isso, acho que é um facilitador. É na minha tese eu trabalhei com alunos africanos da "Y", e nesse ano, eu dei aulas pra eles preparando pro CELPE-BRAS. Imagine o meu peso porque dependia das minhas aulas a formação deles, de eles conseguirem passar para se manter aqui no Brasil. Era a grande chance da vida deles e a grande dificuldade foi **gênero** porque eles falavam francês e três línguas africanas, então a estrutura do Português, a pronúncia, eles pegaram rapidamente, mas os **gêneros** não, então, eles não sabiam é... um... aviso pra ser colocado num quadro de uma empresa avisando os funcionários de determinada coisa. Eles não tinham ideia de como eles podiam ser estruturados, é, mas eles não

tinham ideia de, a noção deles de reportagem, de notícia não era a noção que a gente tem normalmente, né, a de manchete, lead... é então todas estas coisas tiveram que ser trabalhadas exaustivamente, é... panfleto... eles tinham bastante dificuldade com os **gêneros**. Os alunos franceses da Grande École que a gente recebe aqui na "X", que é uma escola super conceituada, de... você não precisa problematizar praticamente nenhum **gênero** com eles. Então, a questão deles não é **gênero**, né, é você claro, a gente problematiza, mas não é esta a questão que passa por ali, é, então...

E: Ai as aulas têm que ser adaptadas de uma certa forma.

PB 2: Exatamente. E ai o que acontece é o seguinte, eu, por isso que é hiper complicado pra um ... porque cada turma vai ter uma (pausa)

E: Uma mecânica

PB 2: Vai ter um perfil diferente...

E: Uma necessidade.

PB 2: Uma necessidade diferente, então, nesse semestre no Português nível três tem muita gente que vai fazer o CELPE-BRAS e você tem, é, japoneses que passaram pelo nível um e dois com maior dificuldade, né, mesmo tendo feito dois anos de Português no Japão, então, a questão deles nem é tanto a entrada no **gênero**, mas é exatamente a estrutura da língua e você tem os franceses, que alguns nunca fizeram Português, fizeram quatro meses de Português, três meses de Português e foram classificados para o Português três, com uma super entrada nos diversos **gêneros**, um faz política, o outro faz sociologia... como é que... você faz pra equalizar um material que dê conta das dificuldades que os japoneses têm tendo e da super facilidade dos... rrrrrrr... outros e que tipo de texto você vai escolher, que **gênero** você vai eleger pra produzir, então, eu tenho vontade de trazer o **gênero acadêmico**, mas eu sei que vai ser super complicado.

E: E você faz simulados do CELPE-BRAS ou não, só tarefas semelhantes na sa... durante as aulas?

PB 2: Eu prefiro fazer tarefas semelhantes... ah né, principalmente esta coisa da palavra "simulado" né muitas vezes eu utilizo os materiais do CELPE-BRAS, mas, por exemplo, se o material... se o tema... sei lá... é alguma coisa de cultura brasileira, então, eu pego aquilo ali e trago outros **gêneros** que tenha aquele tema, monto uma aula e ai a finalização é com a **tarefa** do CELPE-BRAS. Eu *nunca* trago uma **tarefa** descontextualizada daquele jogo que eu te falei, de ter primeiro uma sensibilização para um tema, discussão, a leitura daquele tema em diversos **gêneros**, a problematização do funcionamento de cada um, especificidades da língua de cada um e principalmente o foco maior na na nos aspectos linguísticos que vão ser necessários pra uma **tarefa** que vai finalizar este tema.

E: Então, mas simulado mesmo de pegar e fazer igual na prova...

PB 2: Não faço... ah a gente já teve pedidos, por exemplo no... *dentro da minha aula eu não faço*. A gente já teve pedidos de alunos ou ex-alunos para fazer por exemplo, uma semana ou duas semanas de CELPE-BRAS. Ai o que eu faço é, sair... é... não misturo as coisas e ai (pausa) são feitos, mas assim não é uma, não é o que eu gostaria de adotar assim como professora do "X". Eu acho que a gente ainda tem que pensar num encaminhamento para que isso não tenha quer ser feito (pausa). Se a gente, eu acho que se a gente tiver desde o Português um, Português um, dois, três, com esta concepção, é, de ensino não vai ser necessário um momento de preparação para o CELPE-BRAS, ao longo do curso você vai estar preparando o aluno. O que é interessante, assim é que o CELPE-BRAS, ele está em abril e normalmente novembro, em outubro, abril e outubro, e alguns alunos que chegam aqui pra ficar seis meses, então, se o aluno vai chegar em março, ele vai começar o curso dele em março, por exemplo, um aluno que tenha feito Português no país dele e classifica no Português dois ou três e ele começa a fazer o curso em março, chega em abril ele quer fazer o CELPE-BRAS pra ver em que faixa que ele tá, mas ele fica inseguro e ai, muitas vezes ele pede mais, você pode, eu vou fazer tal atividade, você corrige pra mim... *Talvez* o momento do CELPE-BRAS esteja errado.

E: Ah sim porque se ele chega em março, pra fazer a prova já em abril...

PB 2: Talvez tenha que pensar nisso né. Eu fiquei pensando que talvez o momento melhor seja final de julho, final de novembro.

E: As provas internacionais costumam ser junho e dezembro, novembro, final de novembro e começo de dezembro.

PB 2: Esta seria uma interrogação porque o CELPE-BRAS decidiu nesse...

E: Fazer nestas datas específicas, né. Acho que era só isto mesmo!

ANEXO C – EXEMPLOS DE TAREFAS DO CELPE-BRAS (Manual do aluno p. 8-21)

MÓDULO 1 – PARTE COLETIVA

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

Tarefa I - MUSEU DO TROPEIRO

Você vai assistir duas vezes a uma reportagem sobre o Museu do Tropeiro, que fica em Ipoema, distrito de Itabira, Minas Gerais.

Com base nas informações do vídeo, escreva um **texto** para ser publicado no **caderno de turismo** de um jornal brasileiro, **salientando a importância** histórica do museu.

Texto base: texto em vídeo, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em uma reportagem sobre o Museu do Tropeiro (Ipoema, Minas Gerais). A reportagem explica que os tropeiros desbravavam o interior de Minas Gerais no Ciclo do Ouro e dos Diamantes; percorriam grandes distâncias no lombo de burros; ajudaram a construir a identidade de Minas Gerais; estabeleciam em cada povoado em que passavam um laço de união; eram não apenas condutores de tropas, mas repórteres, divulgadores da língua, dos usos e costumes, da culinária e da medicina caseira e foram fundamentais para o comércio no interior do país. O museu fica num casarão colonial restaurado e tem mais de 500 peças, compradas pela Prefeitura ou doadas, que procuram caracterizar a vida dos tropeiros. As imagens mostram, por exemplo, uma caderneta para registro de compras e vendas, um título de eleitor, uma sala com moedas antigas, um espaço para objetos pessoais (copos, facas, capas, garrucha). Além da exposição dos objetos antigos, há exibição de vídeos e oficinas de artesanato. O museu é importante no sentido de resgatar e valorizar a cultura tropeira.

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever um texto (*ação*) para um caderno de turismo de um jornal brasileiro (*interlocutor*), salientando a importância histórica do museu (*propósito*), o candidato precisa ter compreendido as informações que caracterizam um tropeiro, a importância do museu e das obras nele expostas, assim como as atividades que oferece. O candidato demonstrará compreensão ao apresentar as informações solicitadas. O número, a adequação e a relevância das informações selecionadas servirão para determinar seu nível de compreensão oral. Sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (texto para um caderno de turismo), coesão, coerência, adequação lexical, gramatical, e adequação ao interlocutor.

Tarefa II - PLANAC VIA INTERNET

Você vai ouvir duas vezes uma reportagem sobre os serviços prestados pela empresa PLANAC, podendo fazer anotações enquanto ouve. Imagine que você tenha sido contratado para fazer a publicidade dessa empresa pela internet. Baseado nas informações da reportagem, escreva um **texto** para ser enviado para os **futuros clientes** da PLANAC, **divulgando** os serviços da empresa.

Texto base: texto em áudio, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em um anúncio de serviços oferecidos por uma empresa – PLANAC. O anúncio inicia apresentando o problema – O que fazer com seu computador completamente obsoleto? – e a solução – É possível trocar seu equipamento. Em seguida, apresenta os serviços oferecidos: a empresa compra, remanufatura e revende computadores, monta e comercializa PCs novos e remanufaturados; e detalha as condições para o negócio: a empresa aceita computadores, monitores, *notebooks*, estabilizadores, *no-breaks*, impressoras, multifuncionais, como parte do pagamento de um novo item, sendo que a única exigência é que estejam em condição de uso. A empresa tem um site que avalia o seu PC.

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever um texto (*ação*) para os futuros clientes da PLANAC (*interlocutor*), divulgando os serviços da empresa (*propósito*), o candidato precisa ter compreendido o problema e a solução apresentados e as informações essenciais sobre os serviços e as condições que a empresa oferece. O candidato demonstrará compreensão ao apresentar as informações solicitadas. O número, a adequação e a relevância das informações selecionadas servirão para determinar o seu nível de compreensão oral. Sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (texto de divulgação), coesão, coerência, adequação lexical, gramatical, e adequação ao interlocutor.

Tarefa II - EXPORTAÇÃO DE MANGAS

Você vai ouvir duas vezes um trecho do programa de rádio Revista CBN (fevereiro de 2005), podendo fazer anotações enquanto ouve.

Com base na entrevista do Sr. Kunio Hatakeyama, Diretor de Negócios da Trablin S.A., escreva um **guia de orientações** a ser publicado no site da Associação Brasileira de Produtores e Exportadores de Frutas, dirigido a **exportadores brasileiros** de frutas que desejam **conquistar** e **manter** o mercado japonês

Texto base: texto em áudio, com duração de aproximadamente 2 minutos, que consiste em uma entrevista com o Sr. Kunio Hatakeyama. O texto inicia apresentando o mercado japonês como um mercado muito exigente, onde a manga é um produto sofisticado. O entrevistado dá dicas para conquistar o mercado: cuidados com a padronização do tamanho, formato, coloração, embalagem e das propriedades organolépticas (doçura e aroma); e para manter esse mercado: manutenção dos compromissos, qualidade do produto, pontualidade na entrega e condições comerciais (preço).

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever um guia de orientações (*ação*) para o site da Associação Brasileira de Produtores e Exportadores de Frutas destinado a exportadores brasileiros (*interlocutor*) orientando-os a conquistar e manter o mercado japonês (*propósito*), o candidato precisa ter compreendido as características do mercado japonês e as dicas apresentadas. O candidato demonstrará compreensão ao apresentar as informações solicitadas. O número, a adequação e a relevância das informações selecionadas servirão para determinar o seu nível de compreensão oral. Sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (guia de orientação), coesão, coerência, adequação lexical, gramatical, e adequação ao interlocutor.

Tarefa III - TABULEIRO POPULAR

Leia a reportagem “Tabuleiro Popular”.

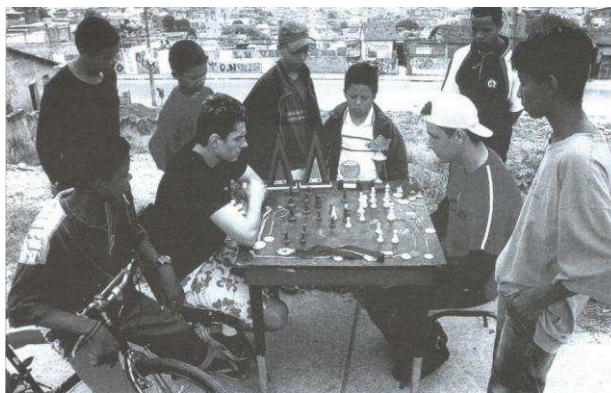
Imagine que você seja membro da associação dos moradores da Vila Conceição e que tenha sido escolhido para escrever um **texto** a ser encaminhado às **empresas do bairro**, **pedindo** patrocínio para os jovens jogadores de xadrez. Seu texto deverá

- **apresentar** a situação e
- **justificar** o pedido.

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever um texto (*ação*) para ser distribuído a empresas do bairro (*interlocutor*) pedindo patrocínio para os jovens jogadores de xadrez (*propósito*), o candidato precisa selecionar no texto as informações relevantes para sua produção textual. Ele demonstrará compreensão ao apresentar a situação (onde acontece, como começou, como está atualmente) e justificar o pedido argumentando com as conquistas já realizadas,

os problemas enfrentados e os riscos que correm os jogadores caso não tenham apoio. O número, a adequação e a relevância das informações selecionadas servirão para determinar o seu nível de compreensão. Sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (carta), coesão, coerência, adequação lexical e gramatical, além de adequação ao interlocutor.

REPORTAGEM DA TAREFA – TABULEIRO POPULAR



XEQUE-MATE
Sem nenhuma alternativa de lazer, os jovens da periferia passam o dia jogando xadrez em tabuleiros improvisados.

Tabuleiro popular

Na Vila Conceição, um dos bairros mais pobres de São Paulo, não há quem não saiba jogar xadrez

Garotos da periferia de São Paulo estão quebrando o estigma de que xadrez é jogo somente para ricos ou intelectuais. Na Vila Conceição, extremo leste e uma das regiões mais pobres da capital paulista, quase todos os jovens da comunidade movem as peças do tabuleiro com maestria. Tudo começou há menos de três anos, com os monitores de um centro de informática do Acesso São Paulo, programa de inclusão digital do governo do Estado, instalado dentro da associação do bairro.

O acesso aos computadores despertou a curiosidade da comunidade, sedenta por inclusão digital. Todos queriam utilizar os equipamentos, navegar na internet, montar currículos. Mas com o uso limitado das máquinas – cada pessoa tem direito a apenas 30 minutos – as filas ficavam cada vez maiores e mais gente se aglomerava nas portas da associação. Ao lado da fila, os monitores jogavam xadrez. “O pessoal via a gente jogando e perguntava como podia aprender”, conta a monitora Érica Regi-

na Alves, de 21 anos. “Dai, a gente pensou em começar a ensinar xadrez para o pessoal da fila. Assim, eles podiam se distrair enquanto esperavam”, diz Érica. O jogo pegou. Do grupo de jovens, já saíram dois campeões municipais e medalhistas em disputas regionais entre escolas e clubes.

O xadrez despertou também paixão na comunidade que, aos sábados, há um horário reservado somente para a prática do jogo on-line no infocentro. “Aqui, ninguém lê livros sobre xadrez. Aliás, quem disser que sabe jogar está mentindo, porque há sempre uma jogada, um desafio escondido no movimento das peças”, diz o estudante Francisco Mota, de 24 anos, lembrando que há mais de 160 quatrilhões de maneiras de jogar apenas os primeiros dez lances de uma partida.

Sem patrocínio ou ajuda governamental, os jovens da periferia jogam em tabuleiros de plástico, com peças improvisadas, para disputar campeona-

tos. Amigos e vizinhos arrecadam dinheiro para alugar vans e pagar os lanches quando os jovens participam de torneios em outras regiões da cidade de São Paulo ou no interior do Estado.

Alguns jovens disputam em comunidades virtuais. “Já joguei com gente do mundo todo”, diz Leonardo Ferreira, de 15 anos. Entre o futebol improvisado no campinho do morro e o tabuleiro, há quem fique com a segunda opção. “É muito melhor do que ficar na rua. Às vezes, até jogo bola”, conta Felipe Caue da Silva, de 11 anos, nove medalhas em competições municipais.

Sem patrocínio, os jovens da Vila Conceição podem parar de jogar

Mas aprender xadrez não significa que esses jovens mudarão de vida. Sem apoio para a prática do esporte profissionalmente, têm poucas chances de se igualar aos ídolos, como Anatoly Karpov e Garry Kasparov, detentores dos maiores recordes da história do xadrez. “Já pensei em ser mestre, mas isso não dá futuro”, acredita Alex Gramig, de 18 anos, campeão paulista pela categoria até 16 anos em 2002 e vencedor de diversos campeonatos regionais. ■

PALOMA COTES

Tarefa III - SEM MEDO DE AVIÃO

O quadro de dicas a seguir será publicado em uma **revista de bordo**. Escreva um **texto** para acompanhá-lo. Seu texto deverá **contextualizar** o assunto abordado e **introduzir** o quadro.

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever um texto (*ação*) para uma revista de bordo (*interlocutor*) apresentando o quadro de dicas (*propósito*), o candidato precisa selecionar no texto as informações relevantes para sua produção textual. Ele demonstrará compreensão ao apresentar o tema (medo de avião) e referir o leitor ao quadro. Neste caso, copiar as dicas não é necessário, visto que o texto tem como objetivo levar o leitor ao quadro. O candidato deve referir-se a elas e pode levantar alguns problemas para quem viaja de avião, narrar alguma história ou dar alguns exemplos de dicas para tornar o seu texto mais interessante. Sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (texto de introdução a um quadro), coesão, coerência, adequação lexical e gramatical, além de adequação ao interlocutor.

REPORTAGEM DA TAREFA III – SEM MEDO DE AVIÃO

SOLUÇÕES

Sem medo de avião

■ Aceite o medo e tente enfrentá-lo. Saiba que o avião é o mais seguro meio de transporte. Nos últimos dez anos, a média de acidentes foi de um para cada 1 milhão de decolagens

■ Informe-se sobre o funcionamento da nave e a preparação dos profissionais que a comandam

■ Não cultive idéias catastróficas apenas porque o avião balançou numa turbulência. Caso se sinta inseguro, converse com um comissário

■ Respire devagar e corretamente. Ajuda a relaxar o corpo e acalma a mente. Para ficar mais tranqüilo, vale rezar, falar mantra ou tentar se distrair

■ Procure uma distração: ler um livro, fazer palavras cruzadas, ouvir música, assistir a um filme ou simplesmente conversar com o passageiro ao lado

■ Use roupas leves. Viaje sempre com meias para ficar descalço no avião. Ficar confortável ajuda

■ Não tome bebidas alcoólicas. O efeito do álcool em vôos é potencializado, aumentando a chance de ficar embriagado ou ter enjôo

■ Hidrate-se sempre, mas evite bebidas gaseificadas. Um copo de água ou suco a cada hora é suficiente

■ Prefira alimentos leves, como sopas e saladas. Pratos gordurosos e pesados dificultam a digestão e aumentam o desconforto natural do viajante.

■ Evite ingerir alimentos e bebidas com cafeína. Eles prejudicam o sono e aumentam a sensação de preocupação

■ Jamais tome medicamentos por conta própria. Caso não consiga controlar o medo, consulte um especialista

Ilustração: Elinaz

ÉPOCA 25 DE JULHO, 2005 43

Tarefa IV - MAIS HISTÓRIAS DE VERÃO

Imagine que você seja um dos personagens da crônica a seguir, publicada no caderno *Donna* do jornal *Zero Hora*. Escreva um outro **texto** para ser publicado **no mesmo caderno**, **narrando** a sua versão dos acontecimentos e **posicionando-se** a respeito deles.

Nesta tarefa, o foco está na compreensão e na produção, visto que, para escrever um texto (*ação*) para o jornal (*interlocutor*) narrando a sua versão dos acontecimentos e posicionando-se a respeito deles (*propósito*), o candidato precisa selecionar no texto as informações relevantes para sua produção textual. Ele demonstrará compreensão ao apresentar a situação (ela/ele vive com um/a companheiro/a há algum tempo, ele propõe formalizarem a situação oficialmente, ela desiste). O número, a adequação e a relevância das informações selecionadas (os acontecimentos narrados) servirão para determinar o seu nível de compreensão. Sua produção será avaliada em termos de adequação ao gênero discursivo proposto (depoimento), isto é, o candidato deve colocar-se no lugar do homem ou da mulher e narrar os fatos (em primeira pessoa) a partir desse ponto de vista; deve também posicionar-se acerca da decisão da personagem que representa no texto. Além disso, serão avaliados coesão, coerência, adequação lexical e gramatical, além de adequação ao interlocutor.

REPORTAGEM DA TAREFA IV – MAIS HISTÓRIAS DE VERÃO

Verissimo

Não era um casamento. Nada, na verdade,
iria mudar. Assinariam um papel, só isso.
Seria um contrato com o qualquer outro

Mais histórias de verão

Já estavam vivendo juntos há alguns anos e decidiram regularizar, de alguma maneira, a situação. Uma formalidade, apenas. Um amigo advogado, um tabelião, duas assinaturas e pronto. Se ela quisesse, poderiam ter algum tipo de cerimônia. Parentes, champanha, talvez uns canapés? Não, que bobagem. Não era um casamento. Nada, na verdade, iria mudar. Assinariam um papel, só isso. Seria um contrato como qualquer outro, como um contrato para dedetizar a casa. Para que sua união significasse um pouco mais do que apenas viverem juntos.

Mas no caminho do escritório do advogado ela confessou que estava nervosa. Por que nervosa?

– Sei lá – disse ela.

E disse:

– Isto está ficando muito sério.

Ele parou o carro e disse:

– Se você não quer, a gente não faz. Esquece a idéia.

– Não, não. É que... – diz ela.

Ela não sabia o que era. Saiu do carro. Ele também saiu e a abraçou. Estavam na beira de um terreno vazio. Um areal. Ele disse:

– Seria apenas uma formalidade. Mas se você não quer...

Ela:

– Você acha que precisa?

– Claro que não precisa!

Ele olhou em volta. A poucos passos deles, um cano enferrujado com uma torneira em cima saía de dentro da terra. O chão em torno do cano estava seco.

– Vamos fazer o seguinte – disse ele.

– Vamos ver se sai água dessa torneira. Se sair...

– Milagre. Saia água da torneira. Ele propôs que os dois molhassem as mãos na água, depois juntassem suas mãos molhadas e jurassem que se amariam para sempre. Pra que advogado, tabelião, contrato?

Sua união não precisaria de mais significado do que aquilo. Estaria abençoada por aquela água milagrosa vinda ninguém sabia de onde, por aquela solenidade secreta que os dois nunca esqueceriam.

– Venha – disse ele – molhe as suas mãos.

Mas ela estava de olhos arregalados, paralisada. Aquela água jorrando daquele cano esquisito, vinda ninguém sabia de onde. Aquele areal no meio da cidade. Por que tinham parado logo ali? E era impressão dela ou todo o ruído do trânsito em volta cessara, como se o mundo inteiro esperasse para ouvir seu juramento? Fosse qual fosse o significado de tudo aquilo, era significado demais.

– Eu, hein? – disse ela.

E depois:

– Agora é que ficou sério!

Não adiantou ele insistir. Ela pediu um tempo sozinha para pensar na relação e não tem atendido o telefone.

ZERO HORA, 9 de janeiro de 2005

MÓDULO 2 – PARTE INDIVIDUAL

As fotos, cartuns, quadrinhos, gráficos, textos curtos etc. servem de base para a conversa. O candidato é solicitado a interagir com o entrevistador a partir de perguntas como as que seguem.

Elemento provocador

Inspirado no livro *Se o mundo fosse uma vila*, do autor David J. Smith, a revista *Educação* fez um retrato da situação educacional no mundo, como se houvesse apenas uma escola em uma vila de cem pessoas.

A ESCOLA DA VILA
Faoze Chibli



HORA DA CHAMADA

- Há cem habitantes na vila global e 38 estão em idade escolar, entre 5 e 24 anos
- Mas só 31 vão à escola

- Entre os que não estudam, mais da metade é composta de meninas
- Só existe um professor na vila

EDUCAÇÃO, julho de 2004

Roteiro de perguntas:

A ilustração e as informações dadas refletem o ambiente escolar no seu país? Em quais aspectos?
 Como funciona o sistema educacional em seu país (com que idade as crianças entram na escola, quantos anos em média as pessoas estudam)?
 Existe ensino gratuito em seu país? Como funciona?
 Em seu país, até que idade o governo se responsabiliza pela educação?
 Quantos alunos tem em média uma sala de aula? O que seria ideal? Por quê?
 Em seu país, o acesso à educação é diferente para meninos e meninas?
 Existe diferença entre a educação oferecida aos meninos e às meninas?
 A profissão de professor é muito procurada em seu país? Por quê?

Elemento provocador



ISTOÉ, 28 de julho de 2004

Roteiro de perguntas:

O que caracteriza um povo que tem orgulho do seu país?

Em que situações é demonstrada a auto-estima de um povo?

Que coisas podem elevar ou diminuir a auto-estima de um povo?

Que ações poderiam ser adotadas pelo governo ou pela sociedade para aumentar a auto-estima de um povo?

Estar consciente dos problemas do país tem relação com uma auto-estima baixa? De que forma?

Como é a auto-estima do povo do seu país? De que coisas vocês se orgulham? Que coisas vocês acham que devem melhorar?

Elemento provocador

VOCÊ SABIA?

**Roteiro de perguntas:**

Você já conhecia as origens dessas tradições?

No seu país, quais dessas tradições são seguidas até hoje? Quais delas não podem faltar?

Como é uma cerimônia de casamento típica do seu país?

Quais são as épocas preferidas para se casar no seu país? Por quê?

Com que idade as pessoas costumam casar no seu país? Casam mais tarde/cedo? Por quê?

Você acha importante manter essas tradições? Por quê?

Quais são as outras formas de união que são comuns no seu país?

ANEXO D - INSTITUIÇÕES CREDENCIADAS PARA APLICAR O EXAME CELPE-BRAS 2010/1**NO BRASIL**

Região Norte: Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Universidade Federal do Pará – UFPA; Universidade Federal do Amapá – UNIFAP; Universidade Federal de Roraima – UFRR.

Região Centro-Oeste: Universidade de Brasília – UnB

Região Nordeste Universidade Federal da Bahia – UFBA; Universidade Federal da Paraíba – UFPB; Universidade Federal de Pernambuco – UFPE.

Região Sudeste: Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP; Universidade Metodista – Unidade São Bernardo – UMESP; Universidade Metodista – Unidade São Paulo- UMESP; Universidade Federal de São Carlos- UFSCar; Universidade Federal Fluminense – UFF; Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Região Sul: Universidade Estadual de Londrina – UEL; Universidade Federal do Paraná – UFPR; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – UNIJUÍ; Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

NO EXTERIOR :**ALEMANHA:** Friedrich-Schiller - Universität Jena**ARGENTINA:** Casa do Brasil-Escola de Línguas - Buenos Aires; Fundação Centro de Estudos Brasileiros FUNCEB - Buenos Aires; Universidade Nacional del Litoral - UNL - Santa Fé; Universidade Nacional del Nordeste - UNNE - Província do Chaco; Universidade Nacional de Córdoba – UNC.**AUSTRIA:** Universität Salzburg**BOLÍVIA:** Centro Cultural Brasileiro- La Paz; Universidade Tecnológica Privada de Santa Cruz de La Sierra - UTEPSA**CHILE:** Centro Cultural Brasileiro - Santiago**CHINA:** Universidade de Macau; Universidade de Comunicação da China – Pequim**COLÔMBIA:** Instituto Cultural Brasil - Colômbia - IBRACO-BOGOTÁ; IBRACO – LETICIA; IBRACO-MEDELLIN**CORÉIA DO SUL:** Hankuk University of Foreign Studies - HUFS**COSTA RICA:** Fundação de Centro de Estudos Brasileiros – FCDEB- São José**EL SALVADOR:** Centro Cultural Brasileiro – San Salvador**EQUADOR:** Instituto Brasileiro Equatoriano de Cultura – IBEC - Quito**ESPAÑA:** Centro Cultural Brasileiro - Barcelona; Centro de Estudos Brasileiros – Universidade de Salamanca; Universidad Complutense de Madri**ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA:** Harvard University - Cambridge; University of Florida - Florida; Utah Valley University - Utah**FRANÇA:** Université de la Sorbonne Nouvelle – Paris 3; Universidade Paul-Valéry Montpellier III; Université Paris X-Nanterre; Université de Nantes; Université de Poitiers; Universidade Blaise Pascal (Clermont II)**GUIANA:** Centro Cultural Brasileiro - Georgetown**ITALIA:** Centro Cultural Brasileiro – Roma**INGLATERRA:** King`s College London**MÉXICO:** Centro Cultural Brasileiro – D.F. México**NICARÁGUA:** Centro Cultural Brasileiro – Manágua**NIGÉRIA:** OBAFEMI AWOLowo UNIVERSITY - Ile-Ife/ Osun**PARAGUAI:** Centro Cultural Brasileiro - - Asunción**PERU:** Centro de Difusão Cultural Terra Brasi I - Arequipa; Centro Cultural Brasileiro – Lima**POLÓNIA:** Uniwersytet Marii Curie Skłodowskiej - Lublin**SUIÇA:** Instituto Cultural Brasileiro de Zurique**SURINAME:** Centro Cultural Brasileiro – Paramaribo**URUGUAI:** Instituto Cultural Uruguaio-Brasileiro – ICUB – Montevideo**VENEZUELA:** Instituto Cultural Brasil-Venezuela (ICBV) – Caracas

ANEXO E – GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE - OBSERVADOR

Celpe Bras
2008/2

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE – OBSERVADOR

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara 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.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	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.
FLUÊNCIA	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 hesitações para organização do pensamento e, mais frequentemente , 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.

8950261

Celpe Bras
2008/2

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE – OBSERVADOR

	5	4	3	2	1	0
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de idéias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de idéias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de idéias 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 idéias. 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 idéias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar idéias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	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.
PRONÚNCIA *	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 dos níveis mais altos.

8950262

ANEXO F – DOCUMENTOS EXIGIDOS PARA REVALIDAÇÃO DE DIPLOMAS REFERENTES A CURSOS DE GRADUAÇÃO

FONTE: <http://www.usp.br/sg/diploma-graduacao.htm>

DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO CoG Nº 5497, DE 19.12.2008

(D.O.E. DE 24.12.2008), ALTERADA PELA RESOLUÇÃO CoG Nº 5893, DE 21.12.2010 (D.O.E. DE 05.01.2011): DOCUMENTOS EXIGIDOS PARA REVALIDAÇÃO DE DIPLOMAS

1. Requerimento dirigido ao Magnífico Reitor solicitando a revalidação ([clique aqui e veja o requerimento](#))
2. Original e cópia do Diploma a ser revalidado, devidamente visado por Consulado Brasileiro sediado no País onde o documento foi expedido, acompanhado de original e cópia da tradução oficial juramentada .
3. Original e cópia do Histórico Escolar correspondente ao Diploma a ser revalidado, devidamente visado por Consulado Brasileiro sediado no País onde o documento foi expedido, acompanhado de original e cópia da tradução oficial juramentada.
4. Original e cópia de Documentação que indique a duração, conteúdo programático e carga horária das disciplinas cursadas para obtenção do Diploma a ser revalidado, devidamente visado por Consulado Brasileiro sediado no País onde o mesmo foi expedido.
Observação: As cópias do programa do curso deverão estar devidamente encadernadas (separadas dos demais itens da lista de documentos).
5. Original e Cópia do Documento Comprobatório da Prova de regular funcionamento da Instituição e do reconhecimento do Curso, devidamente visado por Consulado Brasileiro sediado no País onde o documento foi expedido, acompanhado de original e cópia da tradução oficial juramentada.
Observação: A prova de regular funcionamento da Instituição e do curso consiste na emissão de uma declaração onde conste a atual situação regular da Universidade dentro do País e que o curso realizado é devidamente reconhecido. Essa declaração deverá ser expedida pelo órgão que fiscaliza as Universidades dentro do País onde o diploma foi expedido, ou pelo Consulado Brasileiro no país, ou pelo Consulado estrangeiro correspondente sediado no Brasil.
6. Original e Cópia do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiro (CELPE-Bras), com nível mínimo de Certificado Avançado, expedido pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (disponível no endereço eletrônico: www.inep.gov.br/celpebras).
Observação: Estão dispensados de apresentar o certificado do CELPE-Bras, os portadores

de diplomas emitidos por Instituições de Ensino Fundamental, Médio ou Superior brasileiras ou sediadas em países de língua portuguesa.

7. Original e Cópia do Certificado de Conclusão do Ensino Médio ou equivalente.
8. Original e Cópia da Cédula de Identidade (RG). Caso o Requerente seja cidadão estrangeiro: original e cópia do Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) ou do protocolo do pedido de registro emitido no Departamento de Polícia Federal.
Observação: Não serão aceitos outros documentos de identificação, como por exemplo: carteira de habilitação, carteira de trabalho, passaporte, dentre outros.
9. Original e Cópia autenticada da Certidão de Casamento, em português (caso o nome do Requerente tenha sido alterado após a expedição do diploma, em virtude de casamento).
10. Taxa a ser recolhida na Universidade de São Paulo, no ato da entrega dos documentos, no horário das 10:00 às 14:30 horas, no valor de R\$ 1.530,00

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

- Os documentos originais serão conferidos pela USP e devolvidos ao interessado no ato do pedido de revalidação;
- Não encadernar as cópias dos documentos relacionados nos itens 2 a 10, com exceção do item 4 (conteúdo programático, carga-horária e duração das disciplinas cursadas);
- A documentação supracitada deverá ser entregue pessoalmente pelo interessado na revalidação ou por seu procurador oficial (mediante apresentação de procuração), à Avenida Corifeu de Azevedo Marques, 1975 - Butantã - São Paulo-SP, de 2ª a 6ª feiras, das 10 às 14:30 horas;
- Não serão protocolados pedidos de revalidação na falta de qualquer um dos documentos constantes na lista, ou fora do período estipulado (fevereiro e agosto) para entrega da documentação ou, ainda, fora do horário estabelecido no item 10;
- Solicitamos que a documentação, a ser entregue na Seção de Revalidação, esteja devidamente separada na seqüência dos itens acima.

FONES : (55 11) 3091-3516 / (55 11) 3091-3372

E-mail: revalida@usp.br

Ficha Catalográfica elaborada pelo
SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU

A993r Azeredo, Luciana Aparecida Silva de Azeredo
Relação poder-saber no/pelo certificado de proficiência
em língua portuguesa para estrangeiros e os modos de
subjativação de professores./Luciana Aparecida Silva de
Azeredo.- 2012.
113f.: il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Departamento de Ciências Sociais e Letras, 2012.
Orientação: Profª Drª Juliana Santana Cavallari,
Departamento de Ciências Sociais e Letras.

1. Exames de proficiência. 2. Relação poder-saber.
3. ADF. 4. Modos de subjativação. I. Título.