



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE: UM ESTUDO
DOCUMENTAL SOBRE ELEMENTOS PROVOCADORES E ROTEIROS DE
INTERAÇÃO DO EXAME CELPE-BRAS

Marcia Fanti Negri

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

SÃO CARLOS

2019



Universidade Federal de São Carlos

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE: UM ESTUDO
DOCUMENTAL SOBRE ELEMENTOS PROVOCADORES E ROTEIROS DE
INTERAÇÃO DO EXAME CELPE-BRAS

MARCIA FANTI NEGRI

Tese apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a
obtenção do Título de Doutora em
Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

São Carlos - São Paulo - Brasil
2019

Negri, Marcia

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E INTERCULTURALIDADE: UM ESTUDO DOCUMENTAL SOBRE ELEMENTOS PROVOCADORES E ROTEIROS DE INTERAÇÃO DO EXAME CELPE-BRAS / Marcia Negri. -- 2019.

200 f. : 30 cm.

Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador: Nelson Viana

Banca examinadora: Dr. Nelson Viana, Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula, Dra. Aline Fraiha Paiva, Dr. Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva, Dra. Ana Cristina Biondo Salomão

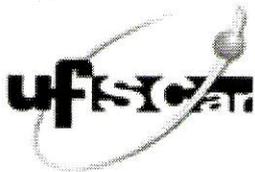
Bibliografia

1. Interculturalidade e Representações Sociais . 2. Português Língua Estrangeira. 3. Celpe-Bras. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Ronildo Santos Prado – CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Marcia Fanti Negri, realizada em 26/06/2019:

Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
UFSCar

Profa. Dra. Aline Fraiha Paiva
UFSCar

Prof. Dr. Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva
UM

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão
UNESP

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Ana Cristina Biondo Salomão e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ao) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dr. Nelson Viana

Dedico esta tese a:

*Meus pais, Maria Aparecida e Marcio, minha
irmã, Carolina: minha base e referência!*

Meus sobrinhos, Pedro e Isis: harmonia e força!

What a plunge!

(Virginia Woolf)

*Então escrever é o modo de quem tem a
palavra como isca: a palavra pescando o
que não é palavra. Quando essa não
palavra – a entrelinha – morde a isca,
alguma coisa se escreveu.*

(Clarice Lispector)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à Deus pela vida, e a meus pais, Maria Aparecida e Marcio Negri pelo apoio incondicional e incentivo aos estudos. Obrigada, pai e mãe, por sempre pegarem na minha mão e me orientarem ao melhor caminho, obrigada pela educação, carinho e amor, que constituem o que sou hoje.

Agradeço à minha irmã, Carolina F. Negri de Mello, pela amizade e compreensão, por ser o ouvido amigo e a companheira da minha vida.

Agradeço ao Prof. Dr. Nelson Viana, por aceitar ser meu orientador (desde meu primeiro contato com a pesquisa acadêmica em 2010, na iniciação científica) e por compreender minhas dúvidas, anseios, e orientar a minha formação de maneira bastante caprichosa, detalhada e cuidadosa, sempre me abrindo, sutilmente, os olhos para o mundo. Obrigada pela paciência de me orientar durante a graduação, o mestrado e doutorado. Obrigada pelos momentos (de “muito trabalho”) que compartilhamos juntos e que foram sempre leves, harmoniosos e de muito aprendizado. Obrigada por me inspirar à docência.

À Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão, por aceitar o convite para compor a banca de defesa, contribuindo para a finalização desta tese.

Ao Prof. Dr. Ricardo Moutinho, por aceitar compor a minha banca de defesa de TCC, mestrado e doutorado. Obrigada por provocar reflexões sempre pertinentes aos meus estudos.

À Prof. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula pelos anos de dedicação à minha formação e por fazer parte da banca de qualificação e defesa desta tese. Obrigada pelas valiosas contribuições para esta tese e pelo incentivo à docência.

À Profa. Dra. Aline Fraiha Paiva, por aceitar participar da minha banca de qualificação e defesa. Obrigada pela disponibilidade e pelas contribuições valiosas, que inspiraram e inspiram meus estudos nesta área.

Meu agradecimento à Profa. Dra. Camila Höfling vai além do aceite para ser membro suplente desta tese. Agradeço pela parceria profissional, que me proporcionou grandes aprendizados, contribuindo consideravelmente para minha formação desde a graduação em Letras.

À Profa. Dra. Caroline Veloso da Silva por aceitar ser membro suplente desta tese e por ter contribuído fundamentalmente para o desenvolvimento deste estudo. Obrigada pela paciência, disponibilidade e, principalmente, pela harmonia nesse processo.

Agradeço, especialmente, a colega de doutorado, Dra. Marina Ayumi Izaki-Gómez, por ser referência em meus estudos e por se disponibilizar a ouvir sobre esta pesquisa, propiciando reflexões bastante pertinentes, que contribuíram para minha formação.

À amizade de Eleonora B. Bottura e à parceria acadêmica construída nesses anos que datam desde 2007, quando ingressamos em Letras na UFSCar. Obrigada por sempre ouvir meus questionamentos e compartilhar momentos tão ricos de discussões e reflexões. Obrigada por ser sempre (um) presente, também em minha formação.

À querida amiga Stéfanie Della Rosa, colega que tanto admiro e em quem me inspiro. Obrigada pela compreensão, por estar sempre por perto (mesmo geograficamente distante) e por proporcionar trocas sempre enriquecedoras.

Às amigas e companheiras de trabalho, Mariana Abranches Carboni e Gabriela Laskevitz Pedroso, por me acolherem e me apoiarem sempre. Obrigada pelos encontros sempre alegres e de muita harmonia.

À grande amiga Leila Da Costa, quem me acolheu de braços abertos em meu ano como Fulbright FLTA na Universidade de Miami. Obrigada pelos cafés regados a muitas histórias e poesia, e pelos conselhos-amigos.

Ao Departamento de Línguas Modernas e Literaturas da Universidade de Miami, que me recebeu por um ano durante o doutorado e confiou em meu trabalho como professora assistente de Português pelo programa Fulbright FLTA. Em especial, agradeço ao Prof. Dr. Steve Buttermann e a Profa. Dr. Tracy Devine Guzman, pelo carinho com que me acolheram e por terem propiciado momentos de muito aprendizado, com valiosas reflexões que contribuíram para minha formação profissional e acadêmica.

À todos os professores do Departamento de Letras da UFSCar que fizeram parte (direta ou indiretamente) de minha formação nas Letras.

RESUMO

Este estudo tem como foco representações sociais de Brasil que podem ser construídas a partir de Elementos Provocadores¹ (EP) e Roteiros de Interação (RI) da parte oral do exame Celpe-Bras sob a perspectiva da interculturalidade (KRAMSCH, 2011; BARBOSA, 2015; VIANA E PAIVA, 2017; WALSH, 2010; CANDAU, 2010; FLEURI, 2003). O propósito é analisar e interpretar essas representações nos documentos em questão, a fim de desenvolver reflexões e propor sugestões/encaminhamentos para o ensino de PLE. O aporte teórico que orienta este estudo é composto pela teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 2015, 1988; JODELET, 2008; MARKOVÁ, 2017) em confluência com teorias de interculturalidade e interação (GOFFMAN, 1967; DUNCAN & FISKE, 2015; LEFFA, 2006; ELLIS, 1984; MCNAMARA & ROEVER, 2010; MOSCOVICI, 2015). Esta investigação caracteriza-se como documental interpretativista (SCOTT, 1990; LE GOFF, 1996; BAILEY, 2008) sob o paradigma qualitativo de pesquisa. O corpus é constituído por documentos que compõem a parte oral do exame Celpe-Bras, a saber: Elementos Provocadores e Roteiro de Interação. Os dados permitiram categorização das representações em temas, que foram analisados segundo a teoria das representações sociais (Moscovici, 2015). O recorte temporal do corpus revelou que poucos EPs que compunham as interações face-a-face apresentavam representações sobre Brasil(eiros) ou favoreciam a articulação de representações sociais a partir do RI. Na maioria dos casos, os EPs e RIs apresentavam representações sobre o Brasil e povo brasileiro que remetiam à imagens com possibilidades de generalizações acerca do Brasil(eiros). Ademais, poucas vezes as perguntas dos RIs orientavam para uma discussão pela perspectiva da interculturalidade. Por fim, a discussão de representações sociais de Brasil favoreceu reflexões acerca do ensino de PLE, considerando dimensões que englobam produção de material, bem como formação de professores e políticas públicas para a área de PLE.

PALAVRAS-CHAVES: Interculturalidade; Português Língua Estrangeira; Representações Sociais; Interação; Celpe-Bras;

¹ Elementos Provocadores: são recursos visuais relacionados a temas específicos e de circulação nacional utilizados para orientar a conversa nas interações.

ABSTRACT

This study investigated social representations of Brazil that may be present in Provoking Elements² and Interactional Scripts of the oral part in Celpe-Bras Exam through the perspective of interculturality (KRAMSCH, 2011; BARBOSA, 2015; VIANA E PAIVA, 2017; WALSH, 2010; CANDAU, 2010; FLEURI, 2003). Furthermore, the analysis and interpretation of representations in this research aim to shed light on possible suggestions for the process of teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL), considering washback effect (SCARAMUCCI, 1995, 1999; and MOUTINHO, 2006) as pivotal. The grounding theory that supports the analysis and discussion is the Theory of Social Representations (MOSCOVICI, 2015, 1988; JODELET, 2008; MARKOVÁ, 2017) in convergence of theories of interculturality and interaction (GOFFMAN, 1967; DUNCAN & FISKE, 2015; LEFFA, 2006; ELLIS, 1984; MCNAMARA & ROEVER, 2010; MOSCOVICI, 2015). Methodology-wise, this study is characterized as interpretative documentary (SCOTT, 1990; LE GOFF, 1996; BAILEY, 2008) under the paradigm of qualitative research. The temporal corpus snippet revealed that few provoking elements conveyed social representations of Brazil and/or Brazilian people, or somehow favored the articulation of social representations through the interactional script. Mostly, provoking elements and interaction scripts showed representations of Brazil and/or Brazilian people that referred to potential generalizations regarding Brazil(ians). Moreover, seldom did the questions in the interactional script seem to guide the discussion through an intercultural perspective. Finally, the discussion of social representations of Brazil under the perspective of interculturality favored reflection upon the learning and teaching processes, considering its dimensions of material production, evaluation, as well as PFL teacher education and public policies for the area.

KEYWORDS: Interculturality; Portuguese as Foreign Language; Social Representations; Interaction; Celpe-Bras;

² Literal translation: Elementos Provocadores (Albernaz, 2016) Available online: <https://www.eflmagazine.com/celpe-bras-ideas-for-english-language-testing/> Elementos Provocadores (EP's) are visual aids related to a specific theme of national circulation used to guide the conversation in the interactions.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

PLE – Português Língua Estrangeira

LP – Língua Portuguesa

LE – Língua Estrangeira

LA – Linguística Aplicada

CELPE-BRAS – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EP – Elementos Provocadores

RI – Roteiro de Interação

EPLE – Ensino de Português Língua Estrangeira

PFL - Portuguese as a Foreign Language

FLTA - Foreign Language Teaching Assistant

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PERGUNTAS DE PESQUISA E SEUS OBJETIVOS	23
QUADRO 2 - PARTE ESCRITA DO CELPE-BRAS	103

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DO EXAME CELPE-BRAS	32
FIGURA 2 - OS TEMAS E AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS (MOSCOVICI, 2015, 250)	56
FIGURA 3 - O CONTINUUM ENTRE COGNITIVO E SOCIAL NA INTERAÇÃO	83
FIGURA 4 - DIAGRAMA DE TEMAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CATEGORIA 1	116
FIGURA 5 - EP 7 – VIDA PRÓXIMA DA NATUREZA	118
FIGURA 6 - EP 13: PEGADINHAS DA DIETA	121
FIGURA 7 - EP 18: MESMAS OPORTUNIDADES?	127
FIGURA 8 - DIAGRAMA DE TEMAS DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA CATEGORIA 2	129
FIGURA 9 - EP 9: AULAS SHOW DE BOLA	131
FIGURA 10 - EP 17: SUPERCAFÉ	134
FIGURA 11 - EP 20: UM POUCO DE DISCIPLINA CAI BEM	138
FIGURA 12- EP 12: WHATSAPP	141
FIGURA 13 - EP 5: MACHISMO	147

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	2
EPÍGRAFE	2
AGRADECIMENTOS	4
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	8
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES	9
SUMÁRIO	10
MOTIVAÇÃO DE PESQUISA	12
INTRODUÇÃO	15
Justificativa	23
Organização da tese	24
CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
1.1. O Exame Celpe-Bras e suas singularidades	27
1.2. Representações sociais, interculturalidade e interação: um <i>continuum</i>	38
1.2.1. O caráter da familiaridade: a transformação do estranho / não-familiar para o familiar:	45
1.2.2. O mecanismo da ancoragem e objetivação:	47
1.3. Interculturalidade e representações sociais: possíveis confluências	59
1.4. As interações face-a-face no Exame Celpe-Bras: uma perspectiva social de interação	75
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA: UMA TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA	86
2.1. O Fazer Científico e seus Paradigmas Metodológicos	86
2.2. A Pesquisa Documental	96
2.3. Documentos de pesquisa: Elementos Provocadores e Roteiros de Interação da Parte Oral do Exame Celpe-Bras	102
2.3.1. A natureza do Exame	104
2.3.2. Descrição de Procedimentos e Métodos de Tratamento de Dados	105
CAPÍTULO 3- INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE	112
1. Categoria 1 – O Brasil	114
1.1. O Brasil pela paisagem	116
1.2. A comida brasileira como símbolo cultural	120
1.3. O Brasil da desigualdade social	126
2. Categoria 2 – O Povo Brasileiro	129

2.1. O símbolo do futebol	130
2.2. O hábito de tomar cafezinho	133
2.3. Brasileiro: o povo indisciplinado.....	137
2.4. Características interacionais de brasileiros	143
REFLEXÕES FINAIS: ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO E ÁREA DE PLE	153
Lacunas e possíveis contribuições da investigação.....	162
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	165
ANEXOS.....	173
ANEXO 1 – Atributos dos paradigmas qualitativos e quantitativos	174
ANEXO 2 – Gráfico de Crescimento do Número de Participantes do Exame Celpe-Bras	175
ANEXO 3 - Elemento Provocador 07 (2015) – Vida próxima da natureza	176
ANEXO 4 - Elemento Provocador 13 (2015) – Pegadinhas da dieta	177
ANEXO 5 - Elemento Provocador 09 (2015) – Aulas show de bola.....	178
ANEXO 6 - Elemento Provocador 17 (2015) – Supercafé	179
ANEXO 7 - Elemento Provocador 20 (2015) – Um pouco de disciplina cai bem	180
ANEXO 8 - Elemento Provocador 12 (2015) – <i>WhatsApp</i>	181
ANEXO 9 - Elemento Provocador 4 (2017) – Supermercado <i>on-line</i>.....	182
ANEXO 10 - Elemento Provocador 5 (2017) – Machismo.....	183
ANEXO 11 - Elemento Provocador 18 (2017) – Mesmas oportunidades?	184
ANEXO 12 - Elemento Provocador 11 (2017) – Comida de rua de Salvador.....	185
ANEXO 13 – Elemento Provocador 1 (2017) – “OK, vocês venceram!”	186
ANEXO 14 – Roteiro de Interação Face-a-Face 7 (2015) – Vida próxima da natureza	187
ANEXO 15 – Roteiro de Interação Face-a-Face 13 (2015) – Pegadinhas da dieta	188
ANEXO 16 – Roteiro de Interação Face-a-Face 9 (2015) – Aulas show de bola	189
ANEXO 17 – Roteiro de Interação Face-a-Face 17 (2015) – Supercafé.....	190
ANEXO 18 – Roteiro de Interação Face-a-Face 20 (2015) – Um pouco de disciplina cai bem	191
ANEXO 19 – Roteiro de Interação Face-a-Face 12 (2015) – <i>WhatsApp</i>.....	192
ANEXO 20 – Roteiro de Interação Face-a-Face 4 (2017) – Supermercado <i>on-line</i>	193
ANEXO 21 – Roteiro de Interação Face-a-Face 5 (2017) – Machismo	194
ANEXO 22 – Roteiro de Interação Face-a-Face 18 (2017) – Mesmas oportunidades?	195
ANEXO 23 – Roteiro de Interação Face-a-Face 11 (2017) – Comida de rua de Salvador	196
ANEXO 24 – Roteiro de Interação Face-a-Face 1 (2017) – “OK, vocês venceram!”	197

MOTIVAÇÃO DE PESQUISA

A origem desta tese está relacionada ao meu interesse e apreço pela área de Português Língua Estrangeira (PLE). Ainda na graduação, tive a oportunidade de me iniciar no universo do PLE, o que me encantou e me fez ver o (meu) mundo por uma outra perspectiva: a de quem ensina a língua materna para estrangeiros. Assim, deparei-me com questionamentos e esclarecimentos sobre a minha língua e cultura. Além disso, trabalhar com a língua portuguesa para estrangeiros significa colocar a língua portuguesa do Brasil ou português brasileiro (PB) em posição de enfoque, contribuindo assim para a concepção do PB como língua global.

Iniciei minha jornada acadêmica com a pesquisa de Iniciação Científica em 2011, que teve como foco a análise de livros didáticos utilizados no ensino de língua inglesa. A pesquisa, intitulada “Aspectos Culturais em livros didáticos de Língua Inglesa: que concepções de cultura são privilegiadas?” foi motivada pelo fato de atuar em ensino de língua inglesa e estar em contato com materiais didáticos que geralmente apresentavam noções de cultura da língua-alvo estereotipadas, ou que em muitos casos, eram deixadas às margens do material, indicando uma perspectiva de ensino com foco na língua pela língua. Nesse sentido, a dimensão cultural funcionava apenas como supérfluo/curiosidade, não fazendo parte ativamente do ensino da língua inglesa, tópico este bastante abordado em pesquisas na área de ensino aprendizagem de língua estrangeira.

Estudos sobre cultura sempre estiveram em meu campo de interesse, o que pode ser um dos motivos pelos quais me enveredei pela área das Letras e pelo ensino de línguas, uma vez que ensinar-aprender uma língua significa estar em contato com novas culturas, fazendo com que novas concepções e representações sejam construídas, tanto acerca da língua-cultura materna, quanto daquela que está em foco no processo de ensino-aprendizagem.

A partir do meu primeiro contato com o ensino de Português Língua Estrangeira na UFSCar, senti interesse em trabalhar mais a fundo com esse contexto de ensino. Foi então que me propus a realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em 2011 em PLE, tendo como foco principal a análise de livros didáticos utilizados no ensino de PLE. A pesquisa, “Concepções de cultura em livros didáticos de Português Língua

Estrangeira”, teve como foco a abordagem de conceitos de cultura por perspectivas sociológicas, antropológicas e da Linguística Aplicada. Nessa investigação, a partir da análise de dimensões culturais propostas em materiais didáticos de PLE, iniciamos uma discussão acerca do viés intercultural, como sensibilização e cooperação em relação à cultura do outro, pontuando formas estereotipadas de cultura.

Durante o Mestrado, tive a oportunidade de continuar o trabalho com PLE, o que me motivou a realizar a pesquisa na área de PLE, desta vez, focalizando as competências do professor de (P)LE em formação. Para a dissertação de mestrado, intitulada “Competências do professor de Português Língua Estrangeira (PLE) em Formação: (re)construção e reflexão” (2014), propusemos uma discussão teórica acerca de concepções de competências para o ensino de línguas. Essa investigação, de cunho etnográfico, teve como objetivo principal identificar as competências dos professores em formação, atuando em cursos de PLE em uma Universidade Federal do Estado de São Paulo.

Para o ingresso no doutorado em 2015, almejava continuar com a pesquisa na área de PLE, diante da saliente importância da Língua Portuguesa do Brasil em âmbito global e de meu interesse em contribuir para uma comunidade que trabalha para a ascensão e reconhecimento da área de PLE. Tal abrangência, bem como a experiência em atuar como observadora-avaliadora na parte oral do Exame Celpe-Bras, foram aspectos motivadores do trabalho realizado nesta tese: “Representações Sociais e Interculturalidade: um estudo documental sobre Elementos Provocadores e Roteiros de Interação do exame Celpe-Bras”, sob supervisão e orientação do Prof. Dr. Nelson Viana.

Em 2016, obtive a bolsa Fulbright para atuação no programa FLTA (*Foreign Language Teaching Assistant*) em uma universidade nos Estados Unidos pelo período de um ano acadêmico, período em que atuei como professora de Língua Portuguesa na Universidade de Miami. Essa atuação me proporcionou contato com diversas culturas e me permitiu olhar para minha cultura por uma perspectiva de distanciamento e, ao mesmo tempo, de aproximação. Ensinar Português do Brasil nesse contexto me aproximou ainda mais da minha cultura, permitindo que eu (re)criasse representações sobre o meu país e a (minha) cultura. Essa experiência reforçou meu interesse em pesquisar aspectos (inter)culturais que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de PLE.

O processo de formação no doutorado me propiciou diversas experiências, produtivas. Os anos de doutorado configuram uma longa caminhada, de vários

questionamentos e descobertas, nos quais às vezes nos perdemos e nos (re)encontramos como professores-pesquisadores. O doutorado significou para mim, dedicação, não a um título, mas a uma formação identitária do ser docente. Formar professores significa formar seres humanos que estão buscando se sensibilizar para além da prática pedagógica, e que estão a postos para dedicarem-se a estabelecer laços que constituem a profissão do ser professor.

O fazer científico significa uma extensão do ser professor e da prática pedagógica. Nesse sentido, a maior motivação em fazer pesquisa e estar envolvida com a academia não recai apenas na obtenção de um título, mas na (trans)formação do ser pesquisador e professor. Ademais, pesquisar na área de Português Língua Estrangeira (PLE) também implica reconhecer o lugar de ascendência do idioma e contribuir para sua ampliação, visto que a produção acadêmica na área e em língua portuguesa pode ser considerada uma maneira de dar visibilidade à língua, suas especificidades, e aspectos culturais do Brasil. Nesse sentido, a promoção do português brasileiro, como língua internacional também configura aspecto motivador desta pesquisa.

Considerando o contexto de integração da língua portuguesa do Brasil em esfera internacional, almejamos investigar que representações de Brasil podem estar presentes em documentos de interação face-a-face do Exame Celpe-Bras. O centro das discussões desta pesquisa tem como foco as representações sociais (MOSCOVICI, 1978, 2015) relacionadas ao Brasil. Buscamos, com isso, problematizar essas representações e discutí-las com base em teorias de interculturalidade (KRAMSCH, 2011; CANDAU, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015), como potenciais sugestões de encaminhamentos para a área de PLE.

INTRODUÇÃO

*“As representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem as realidades de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos aos outros”
(MOSCOVICI³)*

Assim como exposto na epígrafe, as representações podem ser compreendidas como um amálgama que conecta nossas realidades com aquilo que as constitui (crenças, memórias, paradigmas, afetos), comunicando-nos uns aos outros. Tendo como base esse pressuposto, estudar as representações sociais poder ser uma oportunidade de entrar em contato com a essência dos pensamentos de indivíduos em sociedade e *re-apresentar* (MOSCOVICI, 2015) conceitos e/ou ideias pré-estabelecidas na memória. Na voz do autor, as representações sociais têm a função de re-colocar o que já nos é familiar, ou seja, indivíduos atuando em sociedade estão regidos por potencialidades de serem afetados uns pelos outros, podendo ser, assim, agentes mobilizadores de (novas) representações sociais.

Este estudo focaliza representações sociais do Brasil, analisadas pelo viés de interculturalidade, que podem ser observadas em elementos provocadores e roteiros de interação, documentos que orientam as interações-face-a-face do exame Celpe-Bras - Certificado de Proficiência em Português para Estrangeiros. Assim, o objetivo principal é analisar as representações sociais (MOSCOVICI, 2015, 1988; JODELET, 2008; MARKOVÁ, 2017) pelo viés da interculturalidade (KRAMSCH, 2011; PAIVA, 2015; PAIVA E VIANA, 2017; CANDAU, 2010; FLEURI, 2003), tendo as representações como potencialidades para reflexões e possíveis sugestões de encaminhamentos para o ensino de PLE.

³ Serge Moscovici, psicólogo social, cunhou a Teoria das Representações Sociais (1961), como forma de estudar a recepção e circulação de ideias acerca da psicanálise, na sociedade francesa da época. O autor dedicou seus estudos às influências das minorias e das psicologias das massas. A teoria de Moscovici é também uma resposta à lógica de pensamento das ciências sociais, focalizando epistemologias e histórias das ciências sociais.

O exame Celpe-Bras⁴ é um certificado oficial de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, estruturado em duas partes (escrita e oral). Esse exame é caracterizado como de desempenho (MCNAMARA, 1997; SHOHAMY, 1995; BRASIL, 2015) e de natureza comunicativa baseado em tarefas (SCARAMUCCI, 1999; SCHOFFEN, 2009; BRASIL, 2015). Assim, a noção de língua que subjaz o construto teórico do exame é a de que a língua é essencial para “desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2015). As interações face-a-face compõem a parte oral do exame, em que o examinando participa de uma interação com um avaliador-interlocutor. Essa interação é constituída de conversa inicial, com base em informações pessoais do examinando (a partir de questionário preenchido no ato da inscrição), seguida de discussões orientadas a temas diversos apresentados pelos Elementos Provocadores (EP) e mediadas pelo interlocutor-avaliador com apoio de perguntas do Roteiro de Interação (RI).

Desse modo, consideramos o Exame Celpe-Bras como potencial representante da língua portuguesa e suas culturas no mundo. A Língua Portuguesa (LP) tem apresentado visibilidade protagonista internacionalmente (ZHAO e LIU, 2019). É sabido que existem diversos fatores políticos, econômicos, sociais e culturais que possibilitaram e viabilizaram o forte crescimento do ensino da língua portuguesa como língua estrangeira (NÓBREGA, 2016), estabelecendo prolongamentos de aspectos culturais brasileiros nos mais variados contextos. Atribuímos essa relevância da LP em âmbito internacional à expansão territorial da língua para além da comunidade luso-afro brasileira, fato esse relacionado, primordialmente, à criação do Mercosul (ROCHA, EVANGELISTA, e GILENO, 2016; SCARAMUCCI, 1995, 2006; MOUTINHO, 2006, ALMEIDA FILHO, 1995, entre outros), que propicia o estreitamento das relações entre o Brasil e a América Latina e também impulsionando a criação do exame Celpe-Bras.

Nóbrega (2016) classifica o público falante de língua portuguesa em três grandes grupos, a serem citados como: a- aqueles que enxergam a cultura brasileira como produto de exportação, por meio de produtos culturais como as telenovelas, a música, o cinema, a literatura e outras formas artísticas que atraem para a cultura brasileira; b- falantes de português como língua de herança que buscam manter o contato com a cultura do país; c- interessados nas relações internacionais em diversas áreas de atuação. Assim, podemos classificar esses três grupos de acordo com as relações que estabelecem com a língua

⁴ Ressaltamos que faremos a contextualização do exame Celpe-Bras na seção I do Capítulo de Fundamentação Teórica, uma vez que ele é objeto e contexto desta investigação.

portuguesa e aspectos culturais do Brasil: a- relações afetivas com a língua; b- relações identitárias e de língua de herança; e c- relações de negócios.

Observa-se assim que existe grande demanda de ensino da língua portuguesa em suas diversas esferas. Isso posto, ressaltamos que existem ações para difusão da língua portuguesa e aspectos culturais do Brasil, como a criação dos Centro Culturais Brasileiros no início do século XXI (NÓBREGA, 2016), bem como outros programas do governo federal do Brasil que também promovem a difusão da língua portuguesa e culturas brasileira no exterior, tendo como exemplo os programas de Programa de Leitorado Capes e FLTA (*Foreign Language Teaching Assistant*) *Fulbright*.

Entretanto, argumentamos que o ensino de Português Língua Estrangeira ainda não conquistou seu espaço (oficial), no sentido de que carece de políticas públicas que fomentem a formação de professores na área especializada, e para tanto, que contemplem o estabelecimento de disciplinas em universidades públicas. Desse modo, existe uma lacuna entre a demanda de PLE e institucionalização da área de ensino-aprendizagem, descrita por Almeida Filho (2006) da seguinte maneira:

A instalação do EPLE foi se dando aos poucos em atendimento a pleitos ou à demanda espontânea desde os anos 50 e muitas vezes por iniciativa de indivíduos com visão estratégica, mesmo à revelia de uma política deliberada oficial do governo brasileiro e das instituições. (ALMEIDA FILHO, 2006, 16)

Nesse âmbito, depreendemos que o estabelecimento do ensino de PLE foi se instaurando mediante as necessidades/demandas, em descompasso com possíveis propostas de políticas públicas para a institucionalização da área. Nesse sentido, concordamos com Izáki-Gomez (2018) que a institucionalização da área de ensino de PLE ainda é “tímida”.

Ao sugerir que a área de PLE necessita de políticas públicas para o ensino da língua portuguesa, estamos tratando de situações que podem ir além de um reconhecimento oficial da língua portuguesa como língua estrangeira. Isso posto, pensamos em ações que certamente viabilizam a área de PLE como tal: uma delas, e talvez, a principal seria a formação continuada do professor de PLE. Izáki-Gomes (2018, 75) advoga que o professor de PLE é antes de tudo um educador, cuja função é “assegurar a humanização, a socialização do ser humano, fazer com que o indivíduo seja capaz de

viver em harmonia com outros”, pressupondo uma formação reflexiva e orientada para o que compreendemos como educação intercultural.

Nesse âmbito, julgamos necessário que esse ensino ultrapasse as barreiras linguísticas e focalize a língua como forma de agir no mundo, sendo que essas ações devem ser críticas e promover uma representação pela perspectiva intercultural, pautada na aproximação de diferenças e na mobilização de estereótipos e imagens/representações generalizadoras do Brasil, do povo brasileiro e da língua portuguesa do Brasil.

Izáki-Gomez (2018, 73) menciona quatro desafios para a idealizada institucionalização da área de PLE, pontuados por Mendes (2014), sendo eles: o conhecimento, em que argumenta que a língua portuguesa deve ser considerada como a “língua das ciências”, no sentido de fomentar a produção científica; o profissional, no tocante à formação crítico-reflexiva do professor de PLE; o social, que remete à promoção de uma educação “plurilinguística”, viabilizando acesso aos menos favorecidos socialmente e economicamente; e o político, concernente à “representatividade” da língua como global. Assim, ainda pressentimos que esses desafios estão longe de serem contemplados como vitoriosos, pois, ascender de um lugar de emergência implica uma transformação de pensamento. Esse argumento corrobora o que Almeida Filho (2009) explicita que a institucionalização da área de PLE está em um constante plano idealizado. Segundo o autor, retomando o fato já exposto de que, devido a condição pós-colonial da língua-cultura brasileira, as responsabilidades perante a educação (em seu amplo significado político) e o ensino de PLE “tem demorado a se converter em políticas deliberadas e concertadas” (ALMEIDA FILHO, 2009, 13). De certa forma, tal crítica estabelece um diálogo com a proposta de interculturalidade crítica de Walsh (2010), em que o pensamento colonial é posto como impedimento para a criticidade.

Institucionalização denota atribuir caráter institucional, sinônimo de oficial. Também pode-se fazer referência ao segundo significado do termo que é o de colocar-se em uma instituição de correção ou assistência, de acordo com o dicionário online da língua Portuguesa⁵. Já a definição do termo em língua inglesa nos parece denotar algo mais perene. De acordo com o dicionário Online de Cambridge, *institutionalization* é definido como “um processo de tornar-se uma parte permanente e respeitada de uma

⁵ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/institucionaliza%C3%A7%C3%A3o>. Acessado em 03/05/2019.

sociedade, um sistema ou uma organização”⁶. Etimologicamente, a palavra institucionalização deriva da palavra instituição, do Latim, *institutio*, que significa criação, formação. Por referência filosófica, Aristóteles, aborda as instituições em seu texto “Política” (1902) como um lugar em que as leis são iguais para todos os grupos sociais. Nesse âmbito, inferimos que a noção de institucional sugere uma condição oficial e política, em que se tem princípios legais que norteiam práticas.

A institucionalização que postulamos é algo que vai além de um reconhecimento das demandas, é mais que uma organização que reúne professores e atuantes da área, é uma reorganização de pensamento que oriente caminhos/ações para sair do status de uma área de cunho emergencial, haja vista a discussão acerca da “multiplicidade de contextos de ensino” de PLE apontada por Mendes (2014 *apud* Izáki-Gomez, 2018) que conta também com uma multiplicidade de atuantes, sendo esses também sem formação na área. Afinal:

Preparar-se para ensinar uma LE não é uma tarefa para ser resolvida num final de semana. Temos notícias de professores selecionados para lecionar PLE no exterior que se aproximam de especialistas e formadores de professores de PLE pedindo cinco minutos de tempo para uma conversa que os prepare com “dicas” para iniciar sua missão. (ALMEIDA FILHO, 2012)

Nesse sentido, argumentamos que a área de PLE carece de políticas públicas que valorizem a formação docente para o ensino da língua portuguesa e cultura brasileira não só na vertente materna, mas como língua de mercado e política, permitindo assim que a área de PLE se constitua como tal, ascendendo de um contexto tangencial e emergencial para protagonista no campo educacional e acadêmico/científico.

Um exemplo de que a área de PLE pode ser compreendida como emergencial é o fato de que a maioria das universidades nos Estados Unidos conta com um Departamento de Espanhol e Português, como é o caso de *Indiana University, Georgetown, New York University, Ohio State University, Princeton, UCLA, Yale, University of Florida, University of Minnesota*, dentre outras. O que pontuamos com este dado é que o departamento que *acolhe* a língua portuguesa não é preparado, formado especificamente para a difusão da língua-cultura, visto que ele é de Espanhol e não especificamente de Português, podendo este idioma ser simplesmente agregado ao departamento. Nesse

⁶ Tradução nossa: “the process of becoming a permanent or respected part of a society, system, or organization”. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/institutionalization>. Acessado em 03/05/2019.

sentido, fazemos referência a Izáki-Gomez (2018) quando aponta a carência de materiais de referência para a formação de professores de PLE, bem como a própria formação crítico-reflexiva com foco nos “saberes docentes”. Além disso, adicionamos o fato de que, geralmente, os departamentos que ofertam a língua portuguesa (no contexto dos EUA) são apoiados pelo Instituto Camões⁷, em que o foco incide na vertente portuguesa, sendo que a Brasileira ainda pode aparecer como símbolo do exotismo cultural, da gentileza, do carnaval e do futebol⁸. A difusão e promoção da língua portuguesa nos EUA também se dá pela “Fundação Luso-Americana”⁹, apoiando e incentivando universidades como *Brown, Massachusetts em Dartmouth, Berkeley, Georgetown, Chicago*, entre outras, desde 1985. Esse caráter oficial da língua portuguesa nos EUA pode ser observado pelo número de disciplinas em língua portuguesa na educação dos Estados Unidos, tanto em nível secundário, quanto em universitário¹⁰.

Dessa forma, a lacuna apontada por Izáki-Gomez (2018) pode, na verdade, ser compreendida como um hiato de ideias sobre a institucionalização da área de PLE, que reflete uma carência de parâmetros oficiais, sendo esses regidos por uma lógica não-profissionalizante da docência e esvaída de benefícios.

Outro dado relevante é o fato de que no Brasil, apenas quatro universidades públicas oferecem a formação em Português Língua Estrangeira, o que demonstra a falta de protagonismo da língua em seu próprio espaço. Estabelecendo uma comparação com a situação do ensino de PLE no Brasil e nos EUA, observamos que o ensino da língua pode ser mais valorizado em universidades americanas do que no próprio país de origem da língua-cultura brasileira. Analisando esse dado por um viés qualitativo, poderíamos questionar os motivos que fazem com que a área de PLE seja mais visível e viável fora

⁷ Instituto de cooperação da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/cooperacao/atuacao>

⁸ Diante do exposto no relatório da *Fundação Luso-Americana*: “Seria interessante, por exemplo, verificar até que ponto a aposta dos novos polos de ensino da língua portuguesa tem o Brasil como principal horizonte. Por exemplo, é notório, logo numa primeira aproximação, que as referências à cultura e a economia brasileiras surgem com muito mais frequência na apresentação das disciplinas de português nas páginas das universidades do que as referências à cultura e à economia de outros países lusófonos.” (GULHAMUSSEN; MACHADO; DA COSTA, 2007, 128). Disponível em: <http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/09/Ensino-do-Portugu%C3%AAs-nos-EUA-FINAL2.pdf>. Acessado em 04/05/2019.

⁹ “A Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento é uma instituição portuguesa, privada e financeiramente autônoma. Tem por missão contribuir para o desenvolvimento de Portugal, através do apoio financeiro e estratégico a projectos inovadores e do incentivo à cooperação entre a sociedade civil portuguesa e americana.” Disponível em: <http://www.flad.pt/historia-e-missao/>.

¹⁰ Para referências quantitativas, vide tabela, disponível em: <http://www.flad.pt/wp-content/uploads/2014/09/Ensino-do-Portugu%C3%AAs-nos-EUA-FINAL2.pdf>. Acessado em 04/05/2019.

do país, mas não nos deteremos nesse aspecto para não nos prolongarmos em comparações.

Entretanto, concordamos com o exposto no relatório da Fundação Luso-Americana de que: “De facto, não é só Portugal, mas todos os países de língua oficial portuguesa que podem recolher benefícios de uma expansão do número de falantes de português nos EUA – tanto entre os descendentes de falantes nativos como entre os que não o são” (GULHAMUSSEN; MACHADO; DA COSTA, 2007, 129).

É sabido que a demanda de aprendentes de PLE é bastante numerosa no Brasil e no exterior, seja ela por motivos profissionais, afetivos, migratórios, políticos, diplomáticos, acadêmicos, entre outros que impulsionam pessoas a aprenderem uma língua estrangeira. Se pensássemos por esse viés, a questão da institucionalização da área de PLE estaria resolvida. Porém, tal dado não seria suficiente para atender as demandas da área como profissionalizante e institucionalizada. Nesse sentido, “profissionalizar” a formação do professor de PLE, e por consequência, a área, significaria “promover uma cultura de desenvolvimento profissional contínuo”¹¹ (KUMARAVADIVELU, 2013, 318), com foco na co-construção crítico-reflexiva de uma identidade profissional na docência. Almeida Filho (2012¹²) atenta para a “importância estratégica” da área de PLE e para a necessidade de abertura de disciplinas “em cada uma das instituições brasileiras de ensino superior”, propondo algumas iniciativas para a implantação da área no Brasil. O autor sugere que, anteriormente à elaboração de um projeto pedagógico, é necessário que se conheça muito bem o que é ensinar uma LE. Saber a língua do ponto de vista estrutural e funcional não é suficiente para refletir e agir perante as especificidades e demandas dos variados contextos de ensino em PLE. Um professor pode se formar a partir de uma demanda de ensino, constituindo assim, um processo que está alinhado com a teorização e produção científica na área.

Reconhecendo as grandes demandas para o ensino de PLE, bem como a amplitude e complexidade da atuação profissional na área, julgamos necessário que a produção científica seja o caminho para se mobilizar discussões acerca das necessidades para a área de PLE. No tocante às produções acadêmicas, é notória a existência de uma gama de pesquisas que focalizam o Celpe-Bras, investigando diversos aspectos do exame, como

¹¹ Tradução nossa: “promoting a culture of continuous professional development” (KUMARAVADIVELU, 2013, 318)

¹² Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=234:a-implantacao-do-ple-nas-instituicoes&catid=64:edicao-4&Itemid=109. Acessado em 04/05/2019.

políticas linguísticas para a institucionalização e a internacionalização (DINIZ, 2008, 2012), o efeito retroativo do exame (SCARAMUCCI, 2004, 1998, 1999), questões de avaliação - como tópicos em proficiência (FURTOSO, 2012, 2011), validade, etc. – (LEROY, 2011; FERREIRA, 2014; COSTA, 2014; COURA-SOBRINHO, 2013, 2006, 2009; DELL’ISOLA, 2003; DELL’ISOLA, JUDICE, SCARAMUCCI, SCHLATTER, 2003), desempenho do examinador (BOTTURA, 2014), materiais de avaliação e aspectos (inter)culturais – como os elementos provocadores e manual de aplicação (PONCIANO e LONGORDO, 2013).

Existem também pesquisas que enfocam a interação face-a-face do exame Celpe-Bras, sob uma perspectiva da Enunciação e Análise do Discurso, além de investigações com foco na produção escrita de gêneros (DELL’ISOLA, 1991, 2012, 2007, 2005). Porém, existe a necessidade de que investigações abordem o Celpe-Bras como forma de contribuir para futuras práticas pedagógicas, no âmbito da interculturalidade e do ensino crítico, bem como para aplicações do exame. Ademais, existem pesquisas que focam em competência intercultural e competência interacional na parte oral do exame, porém, houve dificuldade em se localizar pesquisas que investigassem o exame Celpe-Bras tendo como foco principal as representações sociais de aspectos culturais do Brasil que problematizassem as representações para o processo de ensino de PLE pela perspectiva de interculturalidade.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar e interpretar representações de Brasil(eiro) presentes em elementos provocadores e em roteiros de interação que compõem as interações face-a-face do Exame Celpe-Bras, como força inicial para problematizar questões relacionadas ao ensino e à área de PLE. Para tal estudo, utilizaremos como base teórica a proposta de representações sociais elaborada por Moscovici (1979, 2015), em confluência com teorias de interculturalidade (CANDAU, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015). Almejamos também, apontar em que aspectos essas duas teorias convergem e sustentam a análise dos documentos em questão.

Com base nessas considerações acerca do exame Celpe-Bras e noções de interculturalidade e de representações sociais, apresentamos as seguintes perguntas de pesquisa, que nortearão esta investigação:

- 1- Que representações de Brasil são materializadas em elementos provocadores e em roteiros de interação da parte oral do exame?

2- Como podem ser analisadas essas representações, em relação ao exame e ao ensino de PLE, sob perspectiva de interculturalidade?

A seguir, elaboramos um quadro para resumir os objetivos de cada pergunta de pesquisa:

Quadro 1 - Perguntas de pesquisa e seus objetivos

Perguntas de pesquisa	Objetivo das perguntas
1- Que representações de Brasil são materializadas em elementos provocadores e em roteiros de interação da parte oral do exame?	Identificar representações que estão presentes em EPs e RIs a fim de categorizá-las por temas.
2 - Como podem ser analisadas essas representações, em relação ao exame e ao ensino de PLE, sob perspectiva de interculturalidade?	Mobilizar representações verificadas e discutir possíveis implicações para o ensino de PLE e para o Exame Celpe-Bras.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Tendo essas perguntas como norteadoras deste estudo, passaremos, a seguir, para as justificativas.

Justificativa

Esta investigação se justifica, primeiramente, pelo fato de estudos com foco em aspectos culturais serem relevantes na área de Linguística Aplicada. Partimos do pressuposto de Kramsch (1998) de que língua e cultura não existem dissociados, além de constituírem qualquer interação humana.

A justificativa desta investigação fundamenta-se, ainda, no efeito retroativo (positivo) do exame (SCARAMUCCI, 2004, 1998, 1999; MOUTINHO, 2006). Por ser o único exame de proficiência da língua portuguesa, variante brasileira, é pertinente investigar o Celpe-Bras a fim de contribuir para otimização de futuras aplicações, no que tange ao aspecto intercultural, tanto para examinadores quanto para examinandos. A investigação focalizando o Exame Celpe-Bras faz-se relevante por proporcionar reflexões acerca de representações e suas implicações para o ensino de PLE, bem como por permitir, por meio da análise dos EPs e RIs, problematizar e discutir representações de

Brasil a fim de promover reflexões e desconstruções de imagens e/ou representações estereotipadas e generalizadoras sobre língua portuguesa e cultura brasileira.

Considerando o efeito retroativo do Exame Celpe-Bras, de acordo com Scaramucci (1995, 1999) e Moutinho (2006), podemos afirmar que a pesquisa com foco no exame Celpe-Bras pode contribuir para as seguintes dimensões do ensino de PLE: futuras aplicações do exame e/ou cursos de formação/capacitação de examinadores; a pedagogia de PLE (como em cursos preparatórios para o Exame Celpe-Bras); e a produção de material didático de PLE.

Por esse viés, concordamos com Izáki-Gómez (2018, 75) que o exame pode operar como potencializador de (novas) práticas pedagógicas, uma vez que “devido a sua natureza comunicativa, [ele] tem se sobressaído como forte orientador das práticas pedagógicas em salas de aula de PLE”. Nesse âmbito, pontuamos que o estudo das representações sociais focalizando os materiais utilizados nas interações face-a-face do exame pode nos sugerir uma perspectiva relevante para o ensino de PLE, no tocante à formação crítico-reflexiva do professor e dos avaliadores-interlocutores.

As representações são constituídas por processos interacionais permeados por afetos (constituintes também das dimensões afetivas), que mobilizam e potencializam ações. Ao estudar as representações sociais nos EPs e RIs que orientam interações face-a-face do exame Celpe-Bras estamos nos colocando em um lugar de reflexão para a ação, no sentido de que analisar as representações implica sugestões e projeções para o exame, e conseqüentemente, para a área de PLE.

Organização da tese

Esta tese se organiza em três capítulos, precedidos pela introdução, e finalizada com considerações e encaminhamentos para futuras pesquisas.

Na **Introdução** apresentamos o foco principal deste estudo (Exame Celpe-Bras), fazendo uma breve contextualização do exame e das representações sociais. Abordamos também a condição da língua portuguesa em âmbito internacional e problematizamos questões referentes à institucionalização da área, perante demandas de ensino de PLE. Além disso, incluímos na introdução, problematização e questões que nortearam esta investigação, bem como a justificativa da pesquisa.

No **Capítulo 1**, apresentamos o aporte teórico que fundamenta esta investigação, subdividido em 4 seções, sendo a primeira dedicada ao exame Celpe-Bras; a segunda, à teoria de representações sociais; a terceira, à discussões acerca de confluências entre a teoria de representações sociais e interculturalidade; e a quarta, ao caráter social da interação para o contexto desta pesquisa. Partimos da teoria das representações sociais de Moscovici (1979 e 2003) como base para as discussões teóricas e tratamento dos dados. Em paralelo, apresentaremos noções de cultura e interculturalidade, uma vez que constituem o aporte teórico deste estudo em confluência com a teoria das representações sociais.

Em seguida, no **Capítulo 2**, abordamos a metodologia de pesquisa. Discutimos nesse capítulo o fazer científico na área de ciências sociais, focalizando a Linguística Aplicada. Discorreremos sobre a pesquisa qualitativa e quantitativa, buscando caracterizar a natureza desta investigação, bem como justificar o método de pesquisa documental no contexto deste estudo. Retomamos as questões norteadoras desta tese, bem como apresentamos os instrumentos de coleta de dados.

No **Capítulo 3**, apresentamos os dados, bem como sua interpretação e análise tomando como referência as bases teóricas de representações sociais e interculturalidade discutidas no capítulo 1.

Nas **Reflexões Finais**, retomamos as questões norteadoras desta investigação, bem como seus objetivos e também apresentamos algumas considerações acerca da análise dos dados. Apontamos também sugestões de encaminhamentos desta pesquisa e contribuições para futuras pesquisas na área de PLE.

Finalizamos com as **Referências Bibliográficas** e **Anexos** que compõem esta tese.

A seguir, apresentaremos o capítulo de fundamentação teórica, em que abordaremos a teoria norteadora desta investigação, que é a proposta de representações sociais, elaboradas por Moscovici (1979, 2003). Esse capítulo também contempla teorias de cultura e interculturalidade com base em Kramsch (1998, 2011, 2013), Maher (2007) e Mendes (2004, 2007), Candau (2010), Fleuri (2003), Paiva (2015), Paiva e Viana (2017), Walsh (2010), além de discutirmos algumas concepções de interação (GOFFMAN, 1967; DUNCAN & FISKE, 2015; LEFFA, 2006; ELLIS, 1984; MCNAMARA & ROEVER, 2010; MOSCOVICI, 2015).

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O capítulo 1 (Fundamentação Teórica) desta tese está apresentado em quatro subseções, denominadas respectivamente: “O Exame Celpe-Bras e suas singularidades”; “Representações Sociais, Interculturalidade e Interação: um continuum”; “Interculturalidade e Representações sociais: possíveis confluências”; e “As interações face-a-face no Exame Celpe-Bras: uma perspectiva social das interações”.

Na subseção 1, apresentaremos o exame Celpe-Bras, suas características e estrutura, bem como discutiremos sua abrangência (inter)nacional e impacto no ensino-aprendizagem de PLE.

Em seguida, a subseção 2 contempla o aporte teórico de representações sociais, interculturalidade e interação que norteia a discussão sobre representações nos elementos provocadores e roteiros de interação da parte oral do exame Celpe-Bras.

A subseção 3 tem como foco discussões acerca de interculturalidade, apresentando definições/concepções relevantes para o termo no contexto de ensino-aprendizagem de LE, em confluência com a teoria de representações sociais.

Por fim, a subseção 4 remete à teorização das interações face-a-face contemplando noções de interação e avaliação por uma perspectiva social.

Assim, iniciamos o capítulo de Fundamentação Teórica, com a subseção que contempla o exame Celpe-Bras.

1.1.O Exame Celpe-Bras e suas singularidades

Dedicamos esta seção da fundamentação teórica à discussão do exame, uma vez que o Celpe-Bras é considerado de alta relevância e abrangência global no quesito das políticas linguísticas de internacionalização e institucionalização da Língua Portuguesa. Apresentaremos o exame Celpe-Bras e sua constituição no âmbito da área de estudo de avaliação. O exame é aplicado pelo “Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com apoio do Ministério da Educação e em parceria com o Ministério das Relações Exteriores”¹³.

Inicialmente, é válido ressaltar a importância de exames de proficiência em nossas vidas, o que remete ao papel da avaliação na sociedade (MCNAMARA, 2000). Nesse sentido, argumentamos que as ações em sociedade são, em sua maioria, permeadas por processos avaliativos, sendo eles, muitas vezes, (in)conscientes e institucionalizados.

É notável que nossas ações no mundo estão rodeadas por processos avaliativos. Ao concorrer a uma vaga de trabalho, passamos por um processo de seleção que envolve avaliação (de currículo e de performance). Ao buscar um curso ou entrar na universidade, faz-se necessário que se passe por uma prova/teste. Para comprovar nossa capacidade linguística em língua estrangeira, precisamos fazer um teste. Para entrar em um curso de línguas, precisamos fazer um “teste de nivelamento”¹⁴.” Ademais, a avaliação está presente em nossas vidas nas ações mais simples, como comprar um presente, escolher uma mercadoria. Assim, é relevante que discutamos o conceito de avaliação, como maneira de contextualizar o exame Celpe-Bras, objeto de estudo desta investigação. Tais fatos corroboram a noção de McNamara (2000, 3), de que *a avaliação é característica universal da vida social*.¹⁵ A avaliação, antes de ser uma área de estudo da Linguística Aplicada, é uma atividade inerente à existência humana, uma vez que estamos, o tempo todo, fazendo avaliações sobre produtos, serviços, eventos, acontecimentos, e comportamentos. Compreendemos que esse aspecto avaliativo é constitutivo de nossas identidades (RAYMOND e HERITAGE, 2006), bem como decisões e atitudes no dia-a-dia.

¹³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras> (Acessado em 24/11/2018)

¹⁴ Termo utilizado pela maioria das escolas de idiomas.

¹⁵ Tradução nossa: *Testing is a universal feature of social life* (MCNAMARA, 2000,3)

Consideramos relevantes os estudos de Hoffman (2011) e Scaramucci (2006) no que tange ao lugar que a avaliação ocupa em nossas vidas. Concordamos que existe uma dicotomia que permeia o contexto de avaliação, que é a posição de testar em oposição a avaliar. Por esse viés, a ação de testar é oriunda de uma cultura tradicional autoritária, para fins de classificação e julgamento. Por outro lado, a avaliação é vista como forma de educar (HOFFMAN, 2011 *apud* FARIA, 2017).

Entendemos a avaliação como processo e não como fim ou finalidade. Nesse sentido, ao falar de avaliação no processo de ensino-aprendizagem de LE, a concebemos como uma *coleta de evidências* (MCNAMARA, 2000) acerca do desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor. Com isso, inferimos que a avaliação é uma atividade inerente à prática do professor sobre sua própria formação e sobre a do aprendente. Levando em consideração a perspectiva de McNamara (2000) sobre avaliação, concordamos com o fato de que avaliar significa coletar evidências de um processo de desenvolvimento e interpretação dessas evidências para tomada de decisões.

Com isso, consideramos que a avaliação tem um papel educacional e transformador de práticas pedagógicas, no sentido de que os instrumentos de avaliação selecionados pelo professor têm de se alinhar com suas práticas em sala de aula, que, conseqüentemente, são modificadas pelos informes obtidos com os instrumentos de avaliação. Parece-nos que esta é uma realidade bastante utópica quando pensamos sobre a prática pedagógica corriqueira, uma vez que ainda nos deparamos com um exercício de avaliação bastante tradicional e em muitos casos como forma de punição. Em paráfrase à condição do sujeito na sociedade, na contemporaneidade digital, podemos inferir que a visão de avaliação ainda é analógica. Blanco e Gattolin (2016) afirmam que a avaliação ainda é um instrumento de seleção, no sentido de separar os “bons” dos “ruins”, o que tende a não integrar e envolver os alunos, tanto uns com os outros, quanto na prática pedagógica, configurando assim, um ensino que se distancia de uma perspectiva participatória e crítica.

Nesse sentido, consideramos a íntima relação entre a atuação do sujeito na sociedade e a sala de aula, no âmbito avaliativo. De acordo com Scaramucci (2006), a avaliação tem papel *integrador* no processo de ensino-aprendizagem (de línguas), uma vez que *deve subsidiá-lo desde o seu início, e, portanto, não deveria ser tratada como uma etapa final independente, como aparece em muitos modelos de ensino-aprendizagem* (SCARAMUCCI, 2006, 52). Por esse viés, compreendemos que a avaliação constitui o

processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade e deve ser considerada como parte inicial do planejamento pedagógico.

Além desse papel educacional e integralizador da avaliação, ressaltamos um aspecto bastante contemporâneo, que reflete as relações entre professor-aprendente, bem como abordagens de ensino, que é a colaboração e a participação. Na voz de Duboc (2007, 109):

Uma “avaliação distribuída e colaborativa” abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores compartilharem suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas, em detrimento dos momentos avaliativos formais no modelo convencional de ensino.

Com isso, compreendemos que essa noção de avaliação caminha dos moldes tradicionais e autoritários para uma perspectiva mais igualitária, participatória e condizente com a realidade e necessidade de aprendentes.

A avaliação acompanhou as mudanças nos paradigmas e perspectivas de ensino de línguas estrangeiras a partir da década de 70, quando formas não comunicativas de ensinar e avaliar eram criticadas. Na contemporaneidade, temos um ensino de LE e formação de professores que está mais alinhado a práticas relacionadas ao uso da LE em contexto significativo, distanciando-se cada vez mais de um método de ensino tradicional estruturalista. Dessa forma, argumentamos que o ensino de LE na contemporaneidade funciona como uma extensão do mundo real, em que buscamos modelar práticas pedagógicas para atender as necessidades e interesses dos aprendentes para atuarem na L-alvo.

Nesse sentido, a avaliação tende a acompanhar e atender essas mudanças no ensino de LE, assim como as práticas avaliativas também influenciam (em movimento de retroalimentação) o ensino. Alderson e Wall (1993) discutiram essa característica da avaliação e pressupõem que “a noção de que avaliar/testar influencia o processo de ensino é bastante comum no campo educacional e na literatura em linguística aplicada”¹⁶.

Existem diferentes instrumentos que podem ser utilizados para avaliar, no contexto de ensino-aprendizagem de LE, por exemplo, os testes de proficiência,

¹⁶Tradução nossa: the notion that testing influences teaching is commonplace in the educational and applied linguistics literature (ALDERSON & WALL, 1993,222).

credenciados por uma instituição específica. Após os anos 70, com a proposta comunicativa no ensino de línguas estrangeiras, passou-se a criticar os testes que tinham como finalidade a geração de resultado para classificar alunos. Em contrapartida, buscou-se novas formas de avaliar, focalizando o desempenho do aluno em atividades avaliativas que consideravam o contexto de uso da língua, de maneira que a comunicação fosse significativa e adequada.

McNamara (1997) diferencia a avaliação tradicional da avaliação de desempenho. Nesta última perspectiva, a avaliação é considerada processual, em que é realizada por um avaliador por meio de uma escala de avaliação. Com isso, inferimos que as habilidades do examinando não são reduzidas a uma pontuação numérica ou um conceito como na avaliação tradicional. Por outro lado, as habilidades do examinando são consideradas qualitativamente em forma de inferências que traduzem seu desempenho em determinada atividade/tarefa.

É nessa perspectiva do teste de desempenho que contextualizaremos o exame Celpe-Bras. No que tange ao construto teórico do exame, é sabido que se trata de um exame comunicativo que tem como foco o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo e “visa avaliar o desempenho do/a examinando/a em Língua Portuguesa, independentemente de onde, como e quando a língua foi aprendida” (BRASIL, 2015,8).

Conforme apresentado no manual do examinando, o foco principal desse exame de proficiência é a qualidade do desempenho do examinando. Assim, as características do Celpe-Bras, de acordo com o manual do são:

- ✓ *Ênfase no uso da língua;*
- ✓ *Uso de textos autênticos;*
- ✓ *Avaliação integrada de compreensão e produção (oral e escrita);* (BRASIL, 2015, 8)

No manual é também enfatizada a premissa do exame de que “examinandos/as de todos os níveis são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa” (BRASIL, 2015, 8) (no/do Brasil). O Celpe-Bras é um exame de natureza comunicativa com foco no desempenho, ou seja, na capacidade de uso da língua em contextos do cotidiano em língua portuguesa do Brasil. Nesse sentido, essa capacidade é avaliada por meio de tarefas, na parte escrita, e por meio de uma interação face-a-face na parte oral. No manual é apresentada a seguinte noção de proficiência:

O exame se fundamenta na ideia de proficiência enquanto uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo (...) levando em consideração, portanto, não apenas aspectos textuais, mas primordialmente, aspectos discursivos: contexto, propósito e interlocutores envolvidos na interação. (BRASIL, 2015, 9)

No que concerne ao construto de proficiência, em contextos gerais de ensino-aprendizagem de LE, argumentamos que ele pode ser facilmente compreendido “como resultado da aprendizagem” (SCARAMUCCI, 2000), o que revela um senso comum positivista acerca do desempenho de um aprendente por um instrumento avaliativo. Ademais, Scaramucci (2000, 12) aponta que as noções de proficiência são vinculadas e influenciadas por interesses de “professores, administradores, elaboradores de currículos, construtores de testes, pesquisadores, pais e alunos”. Em outras palavras, existem instituições ou sujeitos que interferem no construto de proficiência, bem como nos instrumentos de avaliação, ou seja, pode-se dizer que a proficiência é, geralmente, definida por membros externos ao processo de ensino-aprendizagem de LE, o que compromete o processo de avaliação.

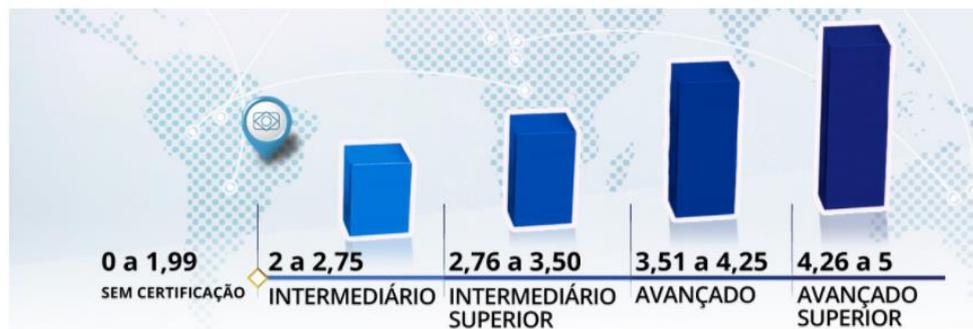
Scaramucci (2000) salienta que os indicadores de proficiência devem ser coerentes com a proposta do instrumento de avaliação. Por exemplo, os níveis de proficiência para o exame Celpe-Bras condizem com a proposta comunicativa e o fato de ser um exame de desempenho baseado em tarefas. Assim, o nível de proficiência atingido por um examinando seria condizente com sua habilidade em comunicar-se na L-alvo em determinado contexto de uso da língua.

No caso do Celpe-Bras, por se tratar de um exame de desempenho e de natureza comunicativa, a noção de proficiência obedece a um regulamento próprio, que se alinha com o construto teórico do exame conforme apresentado no quadro abaixo:

Figura 1 - Níveis de Proficiência do Exame Celpe-Bras

O Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência em Língua Portuguesa.

Para obter o certificado é preciso alcançar, na Parte Escrita e na Parte Oral, pelo menos o nível intermediário. Quando o nível de proficiência é diferente, prevalece o menor resultado.



Fonte: Inep

A fim de descrever esses níveis de proficiência com mais detalhe, apresentamos a seguinte tabela:

Tabela 1 - Descrição dos níveis de Proficiência Celpe-Bras

<p>NÍVEL INTERMEDIÁRIO (2,0 a 2,75)</p>	<p><i>Conferido a participante que obtiver nível de proficiência de 2 a 2,75, o que representa domínio operacional parcial da Língua Portuguesa. Capacidade de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, sendo admitidas, nesse nível, inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) Língua(s) Estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação;</i></p>
<p>NÍVEL INTERMEDIÁRIO SUPERIOR (2,76 A 3,50)</p>	<p><i>Conferido a participante que obtiver nível de proficiência de 2,76 a 3,50, o que significa que este preenche as características descritas no nível Intermediário, com a diferença de que, nesse nível, as inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) Língua(s) Estrangeira(s) na pronúncia e na escrita devem ser menos frequentes que naquele nível.</i></p>

<p>NÍVEL AVANÇADO (3,51 a 4,25)</p>	<p><i>Conferido a participante que obtiver nível de proficiência de 3,51 a 4,25, que evidencia domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, e demonstre ser capaz de compreender e de produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, sendo admitidas, nesse nível, inadequações ocasionais na comunicação, principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.</i></p>
<p>NÍVEL AVANÇADO SUPERIOR (4,26 a 5,0)</p>	<p><i>Conferido a participante que obtiver nível de proficiência de 4,26 a 5 e que também preenche todos os requisitos do nível avançado, mas com inadequações na produção escrita e oral menos frequentes do que naquele nível.</i></p>

Fonte: Inep

Sacaramucci (2000) explica os níveis de proficiência dividindo-os em “Primeiro Certificado”, que contempla um “controle operacional parcial da língua”, e o “Segundo Certificado”, significando que o examinando demonstra “controle operacional completo da língua”. A autora faz uma ressalva acerca desse “segundo certificado, em que não se equipara à aquela de um falante nativo, na medida em que lapsos ocasionais, inadequações lexicais e gramaticais e interferências ocasionais da língua materna são aceitos” (SCARAMUCCI, 2000, 13). Essas divisões entre “primeiro” e “segundo” certificado são referentes ao processo histórico do exame, no sentido de que inicialmente, as noções de proficiência foram contempladas desse modo, e posteriormente essa divisão já não existe mais.

Verificamos, dessa forma, que o exame Celpe-Bras oferece uma certificação da proficiência do estrangeiro que condiz com a proposta do exame e as necessidades comunicativas do examinando, corroborando o que Scaramucci (2000) discute acerca desse conceito, em que a premissa para o construto de proficiência é uma “análise de necessidades do público-alvo em relação ao uso futuro da língua” (15). O Celpe-Bras fundamenta-se nessa ideia de uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo.

Diante do exposto, referimo-nos à qualidade de avaliar, defendida por McNamara (1997) de que “precisamos nos orientar para a avaliação linguística como ato social”¹⁷ (MCNAMARA, 1997, 459), o que condiz com a proposta do exame Celpe-Bras, uma vez que ao focar no desempenho do examinando para realizar ações no mundo, estamos considerando a avaliação como parte da existência e atuação em sociedade. Nesse sentido, podemos inferir que a visão de examinando que o Celpe-Bras propõe distancia-se de uma visão tradicionalista, que não foca na subjetividade na interação. Assim, a natureza comunicativa e de desempenho do Exame Celpe-Bras corrobora o que McNamara (1997) pondera sobre avaliação:

Nós precisamos corrigir nossa visão de candidato como uma figura isolada, que carrega todo o impacto da performance, essa abstração da realidade esconde potencialmente um mundo *Kafkaniano* de outros, cujos comportamento e interpretação moldam a significância percebida dos esforços do candidato, mas são retirados do foco¹⁸ (MCNAMARA, 1997, 459).

Concordamos com o argumento de “reconsiderar noções de proficiência linguística”¹⁹ em nossas práticas avaliativas, como exposto por McNamara (1997), enxergando o aprendente não apenas como um sujeito com qualidades numéricas (como em uma avaliação final com foco no resultado), mas um sujeito *Kafkaniano*, em que suas subjetividades e esforços (e talvez complexidades) para atuar no mundo são consideradas como parte da avaliação. Nesse sentido, argumentamos que o Celpe-Bras atende essa discussão, uma vez que leva em consideração o examinando como sujeito, que busca atuar na sociedade em língua portuguesa. Assim, o exame visa atender essas necessidades comunicativas do examinando por meio das tarefas, que podem ser consideradas verossímeis em relação a ações desempenhadas no cotidiano.

No que tange à tarefa de avaliar, concordamos com Blanco e Gattolin (2016) acerca do impacto da avaliação para o ensino, em que “se avalia para planejar”. As autoras propõem uma problematização da visão tradicionalista e classificatória de testes, sugerindo, assim, que o instrumento de avaliação sirva para orientar o planejamento de cursos ao invés de classificar. Com isso, focalizam uma perspectiva de que avaliar

¹⁷ Tradução nossa: *We need to reorient ourselves to language assessment as social fact* (MCNAMARA, 1997, 459).

¹⁸ Tradução nossa: *we must correct our view of the candidate as an isolated figure, who bears the entire brunt of the performance, this abstraction from reality conceals a potentially Kafkaesque world of others whose behavior and interpretation shape the perceived significance of candidate's efforts but are themselves removed from focus* (MCNAMARA, 1997, 459).

¹⁹ Tradução nossa: *we need to re-embolden our notions of language proficiency* (MCNAMARA, 1997, 459).

significa interpretar qualitativamente as inferências coletadas para ação no ensino, ou seja, a avaliação não só tem o papel central no processo de ensino-aprendizagem, mas também tem impacto direto nele. Em outras palavras, por esse viés, a avaliação orienta ações de professores, coordenadores e planejadores de cursos para atender às necessidades dos aprendentes.

Isso posto, consideramos relevante abordar o efeito retroativo da avaliação (ALDERSON e WALL, 1993 e SCARAMUCCI, 2005). Para Silva Moutinho (2006):

(...) o impacto de um teste nos contextos de ensino/aprendizagem, que influenciam a motivação dos examinandos, suas percepções, maneiras, hábitos, crenças, não só dentro da sala de aula, mas também em uma esfera maior de organização social, no trabalho ou em situações cotidianas (MOUTINHO, 2006, 25).

É nesse movimento do impacto do exame para uma esfera macro que localizamos esta investigação. Moutinho (2006) pontuou a necessidade de se investigar o efeito retroativo do exame Celpe-Bras na elaboração de material didático de PLE. Considerando esse fato, esta investigação com foco em documentos que compõem a parte oral do exame Celpe-Bras pela perspectiva (inter)cultural e da teoria das representações sociais pode proporcionar reflexões que podem ser úteis para o ensino de PLE. Nesse âmbito, consideramos o ensino e suas dimensões, incluindo formação de professores, planejamento de cursos, elaboração de materiais didáticos, bem como, no tocante à avaliação, tendo como foco o exame Celpe-Bras.

Sendo o único instrumento oficial de avaliação da proficiência da língua portuguesa do Brasil, esse exame constitui-se como central no que tange o processo de ensino-aprendizagem de PLE, no sentido de mediador do processo de expansão da área de PLE.

Assim, o exame Celpe-Bras configura-se como instrumento basilar no que se refere às necessidades implícitas a processos migratórios e de (re)estabelecimento profissional, cultural e acadêmico em outro espaço (NÓBREGA, 2016). Como exemplo, citamos a grande demanda para o exame Celpe-Bras com a chegada de médicos cubanos no Brasil desde 2013, a partir do programa Mais Médicos. Além disso, o Celpe-Bras é o único certificado oficial brasileiro que comprova proficiência na língua portuguesa do Brasil possibilitando atuação e integração profissional, constituindo-se assim, documento que pode ser exigido em universidades e empresas.

A demanda do Celpe-Bras está intrinsecamente relacionada a processos migratórios (DELL'ISOLA, 2014) e de colaboração bilateral entre países falantes de língua portuguesa e o mundo. É válido ressaltar que os países de língua portuguesa estão em cooperação internacional oficializada pela Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa – CPLP, de 1996. Nessa declaração enfoca-se a “progressiva afirmação internacional do conjunto dos Países de Língua Portuguesa que constituem um espaço geograficamente descontínuo, mas identificado pelo idioma comum²⁰”. Assim, os 09 países de língua portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São-Tomé e Príncipe, Timor-Leste e Guiné-Equatorial) colaboram e cooperam em âmbito político, econômico e cultural com o fomento e a difusão da Língua Portuguesa, respeitando a integridade territorial e identitária de seus Estados. A Língua Portuguesa conta com cerca de 260 milhões²¹ de falantes no mundo, o que, de acordo com Almeida Filho (2009, 13) garante “para a língua portuguesa a marca do sexto idioma mais falado no planeta”.

Pontuamos que existe uma grande demanda pela língua portuguesa do Brasil. Porém a relação entre demanda e políticas oficiais e institucionais de fomento da língua como L2 ou língua estrangeira ainda está defasada, conforme já observado por Almeida Filho (2009) ao discorrer sobre a natureza e condição da educação brasileira, afirmando que:

Dada a sua condição de país pós-colonial economicamente emergente, a responsabilidade brasileira pela língua e seu ensino numa circulação global tem demorado a se converter em políticas deliberadas e concertadas, entre elas a do ensino do Português como língua segunda e/ou estrangeira (...) (ALMEIDA FILHO, 2009, 13)

Considerando essa condição discutida pelo autor, enxergamos a necessidade de que pesquisas focalizem e problematizem possibilidades de políticas públicas de fomento da língua portuguesa e de seu ensino como língua segunda ou estrangeira. Nesse sentido, compreendemos o Exame Celpe-Bras como instrumento de promoção da língua portuguesa do Brasil, uma vez que ele se configura como certificado oficial do governo Federal do Brasil, para comprovação de proficiência na variante brasileira do idioma. Dada tamanha relevância, ressaltamos a necessidade de que investigações sejam feitas

²⁰ Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx> (Acessado em 25/11/2018)

²¹Fonte: Instituto Camões (Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/?view=article&id=15921:newsletter-camoes-i-p-2&catid=1007> Acessado em 09/06/2019.)

para otimização e benefício não só do exame, mas da grande dimensão que ele abarca, que é a educação e o ensino de Português Língua Estrangeira.

Tratamos o exame Celpe-Bras como singular, por ser considerado como único certificado oficial de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros e devido ao seu construto teórico de base comunicativa, permitindo assim, uma operacionalização da língua em contextos de uso real. Assim, podemos inferir que a estrutura do exame viabiliza essa dimensão de ensino da língua. No que se refere aos documentos que compõem a parte oral do Celpe-Bras, argumentamos que ainda há espaço para refletir sobre o construto teórico de interação (GOFFMAN, 1967; DUNCAN E FISKE, 2015; LEFFA, 2006; ELLIS, 1984; GUMPERZ, 2009; MCNAMARA E ROEVER, 2010; MOSCOVICI, 1978) que orienta a atuação de examinandos e avaliadores, considerando as interações face-a-face como um espaço em que os envolvidos estão constantemente afetados por variáveis, tais como, elementos provocadores, presença do avaliador-observador/interlocutor, condições de espaço físico, bem como e não raramente, as representações sociais que podem ser articuladas nos elementos provocadores e roteiros de interação.

Nesse sentido, reforçamos a relevância desta investigação com foco incidente na análise dos documentos que orientam as interações face-a-face do exame, sob a luz da teoria de representações sociais e de interculturalidade como fundamental para a reflexão sobre questões relacionadas ao ensino de PLE, que são retratadas no exame. Com isso, orientamo-nos pela indagação: em que sentido as singularidades do exame Celpe-Bras podem servir como gatilho para promoção e viabilização de uma educação intercultural de PLE, bem como para o fortalecimento dessa área de ensino e pesquisa?

Buscamos retomar essa questão nos encaminhamentos sobre os dados desta investigação. A seguir, passamos para a subseção 2, em que apresentamos a teoria de representações sociais.

1.2. Representações sociais, interculturalidade e interação: um *continuum*

As representações individuais ou sociais fazem com que o mundo seja o que pensamos que ele é ou deve ser (Moscovici).

“O estudo das representações sociais: uma nova *epistème*” (MOSCOVICI, 2015, 215). Assim Serge Moscovici inicia o capítulo 4 de sua obra “Representações sociais: investigações em psicologia social”, em que discute o conceito de *themata* para abordar o fenômeno das representações sociais e os temas que as constituem. Compreendemos, portanto, que o estudo das representações é bastante complexo, uma vez que é estabelecido por crenças, valores, imagens, símbolos e tradições que são comumente exaltados na e pela linguagem. As representações sociais articulam esferas do conhecimento, perpassando os campos da história e antropologia através da linguística. Para Moscovici (2015, 217), as interações têm papel fundamental na “construção das mentalidades ou crenças que influenciam o comportamento”.

No que tange ao conceito de *themata* ou tema, proposto por Moscovici (2015), argumentamos, com base no autor, que no campo da sociologia os temas são originários de uma “repetição seletiva de conteúdo que foram criados pela sociedade e permanecem preservados”, compreendidos assim, como “fontes constantes de novos sentidos” (MOSCOVICI, 2015, 224). Em outras palavras, os temas carregam o sentido construído no passado e permeiam a construção de novos sentidos, sendo assim um movimento similar ao que ocorre com o fenômeno das representações sociais. Podemos inferir que os temas são constituintes das representações sociais, ou seja, elas são criadas pela mobilização de temas pré-existentes em consonância com novos significados construídos pela linguagem na comunicação/interação. Jodelet (2008), em seu estudo sobre a teoria das representações sociais também apontou que os “temas permitem um entendimento de como as representações sociais são formadas, e ao mesmo tempo, direcionam a atenção para o papel da memória e tradição, em conjunto com emoção e subjetividade”²² (JODELET, 2008, 419). Dessa forma, argumentamos que a emergência de temas pode ser explicada como um movimento de sentidos na temporalidade.

²² Tradução nossa: *Themata allow an understanding of how social representations are structured and at the same time draw attention to the role of memory and tradition, in conjunction with emotion and subjectivity* (JODELET, 2008, 419).

Moscovici (2015) compara esse conceito de *themata* ao mecanismo da objetivação, que será discutido mais adiante neste capítulo, pois estabelecer um tema significa tornar algo “relevante à consciência”. O autor se apoia na ideia de temas como instinto para as representações, uma vez que se baseia no princípio de Aristóteles de que o conhecimento não é um produto da causalidade, ele “procede de conhecimento pré-existente” (ARISTÓTELES, 1994 *apud* MOSCOVICI, 2015,229).

A teoria das representações sociais cunhada por Moscovici (2015) dialoga com outras áreas das ciências sociais, como a sociologia, a psicologia, e antropologia. O autor aborda essa teoria sob a perspectiva de diálogo entre as áreas das ciências sociais. Assim, ela não foi criada como uma área de pesquisa e tampouco objetivava explicar fenômenos cognitivos e sociais da psicologia social.

Moscovici (1988) afirma que as representações podem estar em qualquer lugar no mundo e que não são apenas situadas na existência humana e para explicar fenômenos ou comportamentos. Com isso, Moscovici (1988) coloca o conhecimento como o propulsor delas. O autor afirma, por exemplo, que cada indivíduo em determinada sociedade contribui para a construção do conhecimento compartilhado, que é gerado e espalhado por meio das representações. Ecoando o referido autor, elas não são concretas e fixas; são sociais, pois constituem o mundo e o modo de pensar de cada indivíduo na sociedade. Desse modo, podemos atribuir caráter dinâmico e fluído às representações sociais.

Essa teoria está relacionada a uma questão epistemológica e social, o que se verifica quando o autor aponta que:

(...) a sociedade está constantemente produzindo novas representações para motivar ações e fazer sentido das interações humanas que emergem dos problemas do dia-a-dia. Representações sociais podem nos levar a uma psicologia social do conhecimento, tornando-nos capazes de comparar grupos e culturas²³ (MOSCOVICI, 1988, 217).

Considerando essa inter-relação entre o aspecto social e o individual do conceito de representações sociais, afirmamos que a teoria de Moscovici (1988, 1978, 2015) substancia e fundamenta esta investigação, pois, buscamos analisar e interpretar

²³ Tradução nossa: (...) *society is constantly producing new representations to motivate action and make sense of human interactions that spring from people's everyday problems. And social representations can lead us to a social psychology of knowledge enabling us to compare groups and cultures* (MOSCOVICI, 1988, 217).

representações sociais de diferentes grupos culturais que estão presentes nos materiais de avaliação que compõem as interações face-a-face (Parte Oral) do Exame Celpe-Bras.

Retomando o pressuposto de que as representações são construídas a partir do movimento entre individual e coletivo, por meio da linguagem, é válido ressaltar o papel central da linguagem na (re)construção das representações sociais. Sobre essa noção, Malinowski (1939), em seus estudos antropológicos, aponta que “o entendimento de uma organização social implica análise de simbolismo e de linguagem”²⁴ (940). Nesse sentido, podemos argumentar que a linguagem é o meio pelo qual as relações e representações humanas acontecem, construindo (novos) sentidos para a existência e atividade humana.

Considerando que as representações sociais são construídas no âmbito social, podemos afirmar que existem condições inerentes à interação humana que podem mobilizar a (re)criação de representações. A partir disso, explicitamos que o terreno preparado para as representações é constituído de **sujeitos, relações entre eles e entre si, espaço e tempo**. É nesse contexto, levando em consideração a inter/intrarelacão desses **quatro** elementos que as representações emergem. A relação dos sujeitos para consigo mesmos e para com os outros é concebida como o processo de alteridade, que, nessa perspectiva, é constituinte da noção inicial de interculturalidade. Contudo, entendemos que por esse viés, ser/agir interculturalmente implica potencialidade de se entender perante um “outro²⁵”, e concebê-lo como diferente de si, e idealmente, levando a uma compreensão e aceitação das diferenças sociais.

Silva (2016) aborda a teoria de representações sociais em confluência com a teoria Bakhtiniana de dialogismo entre sujeito e meio social. Para a autora, o conceito de alteridade é o que interpõe essa convergência de teorias. Nesse sentido, concordamos com Silva (2016), uma vez que a alteridade é o que permite a interação do sujeito não só com o “outro” e com meio social, mas consigo mesmo. Podemos caracterizar essas relações que constituem o sujeito pela teoria de *affect*²⁶, uma vez que situações e encontros constituem um lócus social onde *affect* acontece. Sobre isso, recorreremos à discussão do

²⁴ Tradução nossa: *the understanding of social organization implies an analysis of symbolism and language* (MALINOWSKI, 1939, 940).

²⁵ É válido ressaltar que utilizamos o termo “outro” com a intenção de significar *outro sujeito*, apenas. Não é nosso objetivo problematizar a noção de Outro, no que concerne às questões do mundo Ocidental em oposição ao mundo “Oriental”, como estudado e questionado por Said (1978).

²⁶ Optamos por não traduzir o termo, uma vez que a tradução permite uma interpretação polissêmica do termo, podendo levar à um conceito relacionado à sentimentos e/ou emoções. Porém, este não é o foco da teoria de *affect* mencionada neste contexto. A teoria de *affect*, a qual nos referimos é oriunda do campo da filosofia de Espinoza.

conceito de *affect* de Espinosa, transcrito por Deleuze²⁷ (1978), em que este afirma que “nós somente podemos conhecer a nós mesmos e só podemos conhecer um corpo externo pelas relações de afeto que os corpos externos produzem no nosso”²⁸. Nesse sentido, a noção de afeto mencionada nessa definição significa, de acordo com a teoria de Espinosa, uma capacidade ou potencialidade dos corpos afetarem e serem afetados uns pelos outros, ou seja, um sujeito se reconhece em um encontro com um “outro”, pressupondo que *affect* acontece no prolongamento/continuum das relações.

Do mesmo modo, Moscovici (1988), ao discutir a teoria das representações sociais, aponta que “suas características sociais são determinadas pelas interações entre indivíduos e/ou grupos, e o efeito que elas têm uma sobre a outra corresponde a uma função da ligação/conexão que as une”²⁹ (220), ou seja, percebemos que essas relações entre um sujeito ou grupo social e um “outro” são permeadas por uma conexão entre elas, que pode se referir à noção de *affect*.

Dessa forma, podemos inferir que a teoria das representações sociais converge em relação à teoria de *affect* de Espinosa pelo fato de que *affect* seria o meio e as relações que permitem que as representações sociais aconteçam. Com isso, Moscovici (1978) aponta que:

Quando falamos de representações sociais, (...) consideramos que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento. (MOSCOVICI, 1978, 48).

A partir dessa afirmação, podemos inferir que a teoria das representações sociais proposta por Moscovici corrobora a teoria de *affect* de Espinosa, no que tange às relações e intersecções entre o individual e o social/coletivo. Compreendemos que, dessa forma,

²⁷ Deleuze, Gilles. "Gilles Deleuze, lecture transcripts on Spinoza's concept of affect." *Lecture, Les Cours Vincennes, Paris* (1978).

²⁸ Tradução nossa: (...) *we can only know [connaître] ourselves and we can only know external bodies by the affections that the external bodies produce on our own* (DELEUZE, 1978).

²⁹ Tradução nossa: (...) *its social characteristics are determined by the interactions between individuals and/ or groups, and the effect that they have on each other as a function of the link that binds them* (MOSCOVICI, 1988, 220).

affect implica construção de representações sociais, uma vez que ele se configura pela dinamicidade entre um (corpo/sujeito) e outro.

Na voz de Moscovici (1978), as representações sociais são conjuntos dinâmicos, seu status é o de uma produção de comportamentos e de relações com o meio ambiente, de uma ação que modifica aqueles e esta (MOSCOVICI, 1978, 50). É no aspecto da dinamicidade que a teoria de Moscovici invoca também a teoria de *affect*, uma vez que esta se define pelas variações de movimentos, que vão determinar *affection* (ou seja, dois corpos em *affect*), no sentido de que um age sobre o outro e o outro recebe o traço do primeiro.

A partir dessa característica de um corpo/objeto/indivíduo agindo sobre o outro é que podemos estabelecer a relação com as representações sociais. Contudo, podemos inferir que essa teoria se define por meio do afeto estabelecido nas relações entre o sujeito e o contexto social. Assim, o sujeito é afetado pelo contexto. Logo, este também é afetado pelo sujeito, permitindo a construção de representações sociais, e elas são denominadas como “sociais” porque ocorrem na intersecção entre o individual e o coletivo/social.

No que concerne ao processo de construção das representações, Moscovici (1978) afirma que “a representação do objeto é uma representação diferente do objeto” (MOSCOVICI, 1978, 58). A representação ocorre mediada por processo de percepção e conceito, em que para haver uma representação de um dado objeto é necessário que haja uma “tomada de consciência”, que se relaciona a um conceito, para que se forme a representação. Nesse sentido, Moscovici (1978) afirma que representar um objeto ou um estado significa “reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto” (58).

Moscovici (1978), em sua pesquisa social sobre a psicanálise, aponta que existem três dimensões que contemplam a teoria das representações sociais, sendo elas: a informação, a atitude e o campo de representação. A informação corresponde ao conceito que determinado grupo tem sobre algo; a atitude é caracterizada pela posição/opinião de certo grupo social a um conceito; e a representação é entendida como uma imagem, algo concreto e delimitado. Dessa forma, o que torna a representação algo social é a interação entre os grupos, é a dinamicidade das atitudes que condicionam a representação.

O autor descreve que uma representação é caracterizada como social quando cabe a ela “optar pela hipótese de que ela é produzida, engendrada, coletivamente”. (MOSCOVICI, 1978, 76). É importante, além de saber “quem” produziu certa

representação, saber o “porquê”³⁰ elas foram produzidas. Nesse sentido, o autor atenta para a função das representações, afirmando que “a representação contribui exclusivamente para os processos de formação de condutas e de orientação das comunidades sociais” (MOSCOVICI, 1978, 77).

Repensando o caráter social das representações, revozeamos Moscovici (1979) ao afirmar que “todas as interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações”. Assim, concordamos que as interações humanas pressupõem representações e justificamos o uso da teoria das representações sociais para análise dos documentos que norteiam a parte oral do Exame Celpe-Bras, uma vez que concebemos as interações face-a-face do exame como um espaço intercultural³¹, não só pelo fato de haver encontros (de culturas), mas pelo fato de ser um espaço/momento que oferece potencialidades para se ter uma discussão intercultural. Assim, o estudo desses documentos pode contribuir para reflexões, sob a perspectiva de interculturalidade, acerca de representações que podem emergir nas interações, considerando os roteiros de interação e os elementos provocadores como variáveis atuantes na parte oral do exame.

Ecoando Moscovici (1979) acerca das representações:

Devemos encará-las de um modo ativo, pois seu papel consiste em modelar o que é dado do exterior, na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam, de preferência com os objetos, os atos, e as situações constituídos por (e no decurso) de miríades de interações sociais. (MOSCOVICI, 1979, 26)

Dessa forma, podemos inferir que o autor apresenta uma noção discursiva da representação social, uma vez que a coloca como emergente das/nas interações. Concebemos as interações sociais como facilitadoras de discursos, sendo que estes constituem as representações.

O propósito de Moscovici (2015:45) para com as representações sociais era de concebê-las como um *fenômeno* e não apenas como um *conceito*. Dito isso,

³⁰ Termos utilizados por Moscovici (1979, 76).

³¹ Utilizamos o termo intercultural para caracterizar as interações face-a-face pelo viés do encontro de seres humanos de culturas (não se delimitando à cultura nacional, ou seja, pertencente a um lugar específico) diferentes, que estão em interação. Ressaltamos que a noção de interculturalidade pretendida para esta investigação compreende aspectos que vão além do encontro de diferentes culturas. Pautamo-nos em concepções de interculturalidade (que serão discutidas mais adiante na seção dedicada à interculturalidade) e que estão alinhadas ao campo da educação, para mobilizar discussões acerca do ensino e da área de PLE, pensando na potencialidade dos elementos provocadores e roteiros de interação em mobilizar representações sociais sobre o Brasil por um viés da interculturalidade crítica (CANDAUI, 2015, WALSH, 2010).

compreendemos o fato de as representações sociais serem constituídas de dinamicidade, ou seja, elas são tecidas a partir da intersecção entre o exterior (o social ou coletivo) e o interior (o individual) e elas são subversivas, pois atuam na criticidade do senso comum, que foi o propósito inicial de Moscovici ao propor a teoria das representações sociais. Nesse sentido, tomamos a linguagem como meio principal que permite e conduz a construção das representações sociais. Sobre isso, Moscovici (2015) afirma que:

As representações sociais devem ser vistas como uma maneira específica de compreender e comunicar o que nós já sabemos. (...). Este é, talvez, um dos mais marcantes fenômenos do nosso tempo – a união da linguagem e representação. (MOSCOVICI, 2015, 46)

Com base no autor, concordamos que as representações sociais emergem na e pela linguagem. Retomamos a questão da alteridade como inerente à construção de representações sociais, e pressupomos que a linguagem também permite a manifestação da alteridade. Nesse sentido, Moscovici (2015) discute o papel da identidade do sujeito nesse processo de representações, afirmando que:

A distância entre a primeira e a terceira pessoa do plural expressa a distância que separa o lugar social, onde nos sentimos incluídos, de um lugar dado, indeterminado ou, de qualquer modo, impessoal. Essa falta de identidade, que está na raiz da angústia psíquica do homem moderno, é um sintoma dessa necessidade de nos vermos em termos de “nós” e “eles”; de opor “nós” a “eles”; e, por conseguinte, da nossa impotência de ligar um ao outro. (MOSCOVICI, 2015, 50)

Esse processo de se ver no “outro” é o que constitui o sujeito, e ele é marcado pela identificação a partir do lugar em que o sujeito existe e que lhe é familiar, passando a ser perturbado por outro sujeito/objeto, que caracteriza o não-familiar, o estranho. Por outro lado, podemos argumentar que o processo inverso também pode ser considerado, uma vez que o que nos parece estranho pode implicar um processo de (des)identificação, tornando estranho aquilo que já é familiar. À luz da teoria de Moscovici (2015), podemos inferir que é da natureza humana o desejo de tornar familiar aquilo que não lhe é. Em outras palavras, estamos sempre em busca de trazer para o pessoal aquilo que é impessoal, a fim de tentar dar nome, categorizar, e fazer ter sentido. De acordo com Moscovici (2015), ao fazer isso estamos reconstruindo representações sociais. O referido autor afirma que elas acontecem mediante alguns procedimentos cognitivos em contato com o social, considerando o caráter da familiaridade como crucial para a construção das representações sociais.

Assim, abordaremos os paradigmas da familiaridade, objetivação e ancoragem como fundamentos e propulsores das representações sociais, de acordo com a teoria de Moscovici (2015).

1.2.1. O caráter da familiaridade: a transformação do estranho / não-familiar para o familiar:

A finalidade de todas as representações é tornar familiar algo não-familiar, ou a própria não familiaridade (Moscovici)

Para Moscovici, tecer representações é uma atividade inerente à existência humana, uma vez que é da nossa necessidade básica o fato de trazer o desconhecido para o familiar. Nesse sentido, mobilizamos paradigmas para tornar familiar aquilo que nos aparece como “anormal”, fora do paradigma conhecido.

Moscovici (2015) afirma que “a dinâmica das relações é uma dinâmica de familiarização, onde os objetos, pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos em relação a prévios encontros e paradigmas” (MOSCOVICI, 2015, 55). Dessa forma, é inevitável não fazer comparações com aquilo que já nos é familiar, sendo que o processo de representação ocorre por mecanismos exteriores, como a percepção, e cognitivos, como a compreensão, de maneira a mobilizar o que lhe parece fora do campo de conhecimento para o campo de conhecimento, ou, em outras palavras, familiarizar o estranho.

Nesse sentido, refletimos sobre os documentos que compõem esta investigação e suas possíveis implicações para a parte oral do exame, que pode ser concebido como um espaço em que “pessoas e acontecimentos são percebidos e compreendidos” (MOSCOVICI, 2015, 55). Dessa forma, esta investigação faz-se relevante pela necessidade de discutir representações sociais que podem ser articuladas nesse contexto por meio dos elementos provocadores e roteiros de interação, a fim de promover reflexões por uma perspectiva intercultural.

Moscovici (2015) relaciona o paradigma da familiaridade com o conceito de “lar” e “sentir-se em casa”³², explicando que os locais consensuais são aqueles em que o

³² Tradução nossa: *home and being home* (MOSCOVICI, 2003, 56).

indivíduo está salvo de qualquer conflito ou atrito. Assim, o sentido de *being home* também pode se relacionar ao conceito do familiar, uma vez que algo lhe parece seguro, quando lhe é familiar.

Com isso, o autor afirma que “a memória prevalece sobre a dedução, o passado sobre o presente, a resposta sobre o estímulo e as imagens sobre a “realidade”” (55). Esses conceitos dialogam com o conceito de *home* apresentado por Sara Ahmed³³ (1999), em que a autora define a noção de *home* pelo viés temporal do passado e da memória no contexto de imigrações: “a exata falha da memória individual é compensada pela memória coletiva, e o processo de escrita da história de uma nação, em que o sujeito pode permitir-se encaixar-se sendo designado um lugar no passado esquecido”³⁴ (AHMED, 1999, 330). Sobre isso, Ahmed (1999) discute e questiona a escrita da história de um povo imigrante, cuja cultura e história são apagadas, e este novo sujeito que se encontra em um novo espaço é concebido como “assimilado”³⁵ à nova cultura, com a garantia de encaixar-se nesse novo contexto. Diante disso, a autora discute a noção de memória, transpondo o aspecto de individual para coletiva, o que confirma uma posição imperialista e colonizadora.

Sob essa perspectiva do sujeito em processo de (re)identificação, estabelecemos relação com o que Moscovici (2015) aborda sobre a questão da alteridade. Na voz do autor: “E quando a alteridade é jogada sobre nós na forma de algo que “não é exatamente” como deveria ser, nós instintivamente a rejeitamos, porque ela ameaça a ordem estabelecida” (MOSCOVICI, 2003, 56). Sobre o processo de negação do que é estranho ou *álter*, podemos inferir que a nossa natureza humana age com repulsão para eliminar o que pode alterar/modificar o que já nos é familiar e seguro. Nesse sentido, refletimos sobre como agimos quando nos deparamos com algo que é distante da nossa cultura ou da nossa maneira de ser, criando representações carregadas de sentidos que estabelecem um poder/uma hierarquia sobre o outro, conforme corrobora Moscovici (2015, 58) ao afirmar que “A tensão básica entre o familiar e o não-familiar está sempre estabelecida,

³³ Ahmed, Sara. “Home and Away: Narratives of Migration and Estrangement.” *International Journal of Cultural Studies*, vol. 2, no. 3, 1999, pp. 329–347.

³⁴ Tradução nossa: *The very failure of individual memory is compensated for by collective memory, and the writing of the history of a nation, in which the subject can allow herself to fit in by being assigned a place in a forgotten past* (Ahmed, 1999, 330).

³⁵ Este termo é utilizado por Bhabha (1994, 77), ao definir a incompletude do sujeito que se encontra em uma nova cultura. O referido autor, argumenta que o sujeito não está nem no presente e nem no passado, mas entre os dois, o que constitui um processo de incompletude e “ausência” (*in absentia*) (BHABHA, 1994, 77).

em nossos universos consensuais, em favor do primeiro”, uma vez que (...) “Antes de ver e ouvir a pessoa, nós já a julgamos; nós já a classificamos e criamos uma imagem dela”.

Com efeito, julgamos necessário problematizar a questão das representações sociais nos documentos (EPs e RIs) presentes nas interações face-a-face do Exame Celp-Bras como forma de possibilitar diálogos que permitam a inclusão de uma educação intercultural em contextos de ensino de PLE e de aplicações do exame, no que tange às representações, geralmente estereotipadas e generalizadoras de Brasil, visão que confirma o pressuposto de Moscovici (2015) de que “as imagens, ideias e linguagem compartilhadas por um determinado grupo sempre parecem ditar a direção e o expediente iniciais, com os quais o grupo tenta se acertar com o não-familiar”. Diante disso, buscaremos discutir em que medidas podemos reconstruir representações de Brasil, de modo que estejam mais orientadas a um caminho intercultural, colocando o pensamento social em lugar de desfamiliarização com as representações que remetem a imagens generalizadas e estereotipadas.

Como já observado e apontado por Moscovici (2015), além do mecanismo da familiarização, existem outros dois (ancoragem e objetivação) que permeiam a construção das representações sociais. A seguir, abordaremos esses dois conceitos e suas definições.

1.2.2. O mecanismo da ancoragem e objetivação:

Segundo Moscovici (2015), os processos de ancoragem e objetivação são básicos para transformação do não-familiar em familiar. Ancorar significa trazer ideias/imagens estranhas para próximo de si e colocá-las em contexto mais familiar. Objetivar significa concretizar, trazer algo da mente para o contexto físico. Na voz de Moscovici (2015, 61), “ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa”. Para isso, temos de categorizar determinado objeto, inicialmente estranho, para depois, aproximá-lo de nosso mundo e tentar encaixá-lo em alguma categoria que nos é familiar. Segundo Moscovici (2015), tal processo caracteriza-se como uma rotulação, sendo que o processo base é a categorização.

Concordamos com Silva (2016) sobre o processo de ancoragem na teoria das representações sociais de Moscovici (2015), em que “o sujeito busca em suas memórias e experiências individuais e coletivas, elementos em que possa ancorar o novo conhecimento, objeto, imagem, de modo a ‘encaixá-lo’ em seu contexto social

específico” (SILVA, 2016, 68). Esse processo, podemos apontá-lo como um sistema classificatório, conforme apresentado por Moscovici (2015, 62): “De fato, representação é, fundamentalmente, um sistema de classificação e de denotação, de alocação de categorias e nomes”.

Para o autor, essa classificação ou categorização que sedimenta o mecanismo de ancoragem acontece em dimensões cognitivas e externas, ou seja, no social, tendo como base a linguagem. Sobre isso, exemplificamos, a partir de Moscovici (2015, 63), que “quando classificamos uma pessoa como marxista, diabo marinho, ou leitor do The Times, nós o confinamos a um conjunto de limites linguísticos, espaciais e comportamentais a certos hábitos”, ou seja, representar é também considerar aspectos linguísticos e sociais, que se organizam e se interseccionam para construir uma imagem e categorizarem-na em determinado contexto social/interacional.

Moscovici (2015) atenta para o fato de que não podemos afirmar que conhecemos ou entendemos um sujeito, pois o que realmente fazemos é apenas tentar reconhecê-lo. “Isso concretamente significa que ancorar implica também a prioridade do veredicto sobre o julgamento e do predicado sobre o sujeito” (MOSCOVICI, 2015, 64).

Nesse sentido, Moscovici (2015) explica que esse processo acontece por duas formas: o da “particularização” e o da “generalização”, sendo que este segundo se constitui pela seleção de uma característica de determinado grupo e usamos como uma categoria. O autor exemplifica com os seguintes termos: “judeu, doente mental, novela, nação agressiva, etc” (MOSCOVICI, 2015, 65). Por outro lado, particularizar significa manter uma distância do objeto/sujeito para que o concebamos como divergente do protótipo, ou seja, divergente de uma generalização, o que se preocupa com levar em consideração não só as características dominantes para categorizar, mas suas particularidades. Com isso, é nesse âmbito que buscamos olhar para as representações sociais, vislumbrando uma reconstrução de representações que possam estar alinhadas a imagens generalizadoras e estereotipadas.

Moscovici (2015) afirma que é da natureza humana a necessidade de classificar um objeto/sujeito/ grupo/cultura como normal ou aberrante. Porém, podemos repensar os termos “normal” e “aberrante” como pertencente à uma categoria conhecida/familiar ou estranho, respectivamente. Dessa forma, o autor conclui que, “todos os nossos “preconceitos”, sejam nacionais, raciais, geracionais, ou quaisquer que alguém tenha,

somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da “natureza humana” e assim por diante”. (MOSCOVICI, 2015, 66).

No que tange à objetivação, Moscovici (2015: 61) explica que se trata da transferência do “que está na mente em algo que exista no mundo físico”, ou seja, “une a ideia de não familiaridade com a de realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (MOSCOVICI, 2015, 71). Silva (2016, 67) com base em Jodelet (2018) argumenta que os mecanismos de ancoragem e objetivação estão intrinsecamente relacionados, uma vez que “a ancoragem confere à interpretação e gestão do ambiente uma naturalização que lhe dá valor de realidade concreta”.

Nesse sentido, inferimos que ancorar e objetivar são processos mentais/cognitivos que dialogam ou são afetados pelo mundo social no qual o sujeito está inserido, relação esta que contribui para e possibilita a recriação de representações sociais. Levando em consideração o aspecto do contato (interacional), podemos inferir que existe uma reorganização de afetos entre o individual e o social, fazendo com que as representações sejam recriadas.

As representações acontecem na interação e pela linguagem. Como afirma Moscovici (2015, 53): “as representações devem ser vistas como uma “atmosfera” em relação ao indivíduo ou ao grupo”. Ao indicar a presença de atmosfera, o autor sugere que existe um movimento, ou uma conexão entre corpos em interação e esse fato já sugere representações. Conforme já mencionado pelo autor, “todas as interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (MOSCOVICI, 2015, 40).

Sobre esse caráter social e fluído das representações, Moscovici (2015) afirma que:

Representações, obviamente não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem e dão oportunidade ao nascimento de novas representações, enquanto velhas representações morrem. (MOSCOVICI, 2015, 41)

Em “Um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková” (MOSCOVICI, 2015, 305) esta indagou o fato de as representações sociais serem confundidas com conceitos como o de cognitivo, imagem e estereótipos. Em relação a isso, questionamos também o fato de as representações sociais poderem se relacionar à uma ideia de estereótipo. Assim,

buscamos compreender a noção de estereótipo e em seguida diferenciá-la da ideia de representações sociais. Após reflexões e questionamentos sobre o conceito de estereótipo (desde seu significado semântico até o campo da educação) em comparação às discussões que se tem sobre as representações sociais, concluímos que essa distinção ou talvez confusão não se faz, uma vez que estereotipo é um conceito e as representações sociais é uma teoria psicossocial, em que sua premissa é a ontologia, a gênese de uma ciência. Nesse sentido, a teoria das representações sociais é uma ciência da área de psicologia social, que tem como matéria-prima o senso comum (MOSCOVICI, 2015, 322).

Estudos sobre estereótipos são bastante frequentes nas ciências sociais, especificamente na área da psicologia (BARDIN, 1977). Na Linguística Aplicada estudos que contemplam a temática de estereótipos estão mais alinhados ao eixo cultural. Sobre isso, ressaltamos a pesquisa de Kawachi (2011) no âmbito de “estereótipos culturais” e ensino de língua inglesa, apontando que estereótipos e cultura estão relacionados, ou seja, concordamos com o autor que estereótipos são como imagens intrinsecamente relacionadas a conceitos de nação, que pode nos remeter a noções de cultura.

A partir dessa afirmação, podemos inferir que estereotipo pode ser compreendido como um conjunto de características que identificam um grupo (uma nação/cultura). Esse aspecto de características agrupadas e condensadas para identificar determinado grupo é o que pressupõe que estereótipos são “imagens estabilizadas” e de certa forma, “generalizadas” (KAWACHI, 2011), uma vez que são atribuídas como definidoras de um grupo, sem levar em consideração as particularidades e individualidades de cada integrante.

A funcionalidade de um estereotipo pode ser a criação de tradições. Existe, então, uma manutenção dessas imagens, fazendo com o que os estereótipos sejam ideias pré-concebidas sobre determinado grupo, e, dessa forma, o estereotipo pode pressupor um traço cultural. Como exemplos, podemos citar o caso do Brasil: o brasileiro como povo acolhedor, alegre, que gosta de futebol e carnaval. Ressaltamos que essas características podem condizer com certo traço cultural de brasileiros sob perspectiva superficial e estereotipada, uma vez que essas características podem ser apenas uma ideia/imagem inicial sobre o brasileiro, sem levar em consideração as individualidades e contextualizações de cada sujeito que compõe a coletividade. Pela perspectiva de Moscovici, essas características atribuídas inicialmente ao povo brasileiro não seriam representações sociais, pois elas não são geralmente atribuídas de maneira crítica, tais

como: de onde vem essas representações, por quem são estabelecidas? A premissa da teoria das representações sociais é a criticidade, compreendida como a problematização do senso crítico.

Na área da psicologia social, que é a mesma de Moscovici, Bardin (1977) apresenta a seguinte definição de estereótipo:

Um estereótipo é «a ideia que temos de ...a imagem», que surge espontaneamente, logo que se trate de ... a representação de um objeto (coisas, pessoas, ideias) mais ou menos desligada da sua realidade objetiva, partilhada pelos membros de um grupo social com uma certa estabilidade. Corresponde a uma medida de economia na percepção da realidade, visto que uma composição semântica pré-existente, geralmente muito concreta e imagética, organizada em redor de alguns elementos simbólicos simples, substitui ou orienta imediatamente a informação objetiva ou a percepção real (BARDIN, 1977, 51).

Inferimos que existe nessa definição de estereótipo uma característica de emergência, como uma necessidade imediata de se atribuir juízo, conceito, a algo, e então, podemos atrelar esse fato ao que Moscovici (2015) pontua sobre as representações, de que elas são uma necessidade humana. Este pode ser um ponto de afinidade entre as representações sociais e o conceito de estereótipo, porém não podem ser igualáveis, uma vez que apresentam algumas diferenças em sua essência, como observaremos mais adiante.

Existem numerosas definições de estereótipos que dialogam com esta área de estudo, como as apresentadas por Kawachi (2011), com base em Kramsch (1998), Tannen (1986), Gaias (2005) e Zarate (1986), que tratam do conceito de estereótipos na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.

Pela ótica da teoria de estudos culturais, o estereótipo está associado à ideia de alteridade, pois é pelo contato com o outro (não na perspectiva de Said (1978), de “Outro”, “oriental”) que se constrói o estereótipo. Bhabha (2012), sob a luz da teoria colonial, exemplifica a noção de estereótipo quando propõe a teoria do discurso colonial, tomando como fonte da alteridade a geografia ocidental em oposição à asiática. Bhabha (2012) argumenta sobre a “fixidez na construção ideológica da alteridade” e, por esse viés apresenta uma definição de estereótipo. Para o autor:

(...) o estereótipo, que é sua principal estratégia discursiva, e uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre "no lugar", já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido... (BHABHA, 2012, 105).

Bhabha (2012) explica que o estereótipo se constitui pela fixidez da alteridade permeada pelo excesso de qualidades, ou seja, ele é uma forma de identificação pautada na diferença e no enaltecimento de características que “vacilam” entre aquilo que é familiar (o já objetivado e ancorado, na voz de Moscovici) e aquilo que necessita de replicabilidade para ser apresentado como divergente do familiar, conforme aponta Bhabha (2012), pela teoria de estudos coloniais, ameaçador da ordem (da “originalidade”).

Em perspectiva similar no que tange a ideia de “originalidade, Edward Said, em sua obra “Orientalismo” (1977), aborda a questão do estereótipo pela visão imperialista e estereotipada que o ocidente tem do “oriente”. Para o estudioso, o orientalismo é o produto do mal-entendido acerca das culturas alheias, sendo caracterizado como um grande conjunto de mentiras, porque como ele é representado por sujeitos que não se identificam com a cultura do outro, as representações são criadas e falhas, repletas de estereótipos estabelecidos pela visão imperialista. Nessa teoria, Said (1977) discorre sobre o sujeito “escondido”, que é o “não-Europeu”, o que está à margem do poder econômico e político. Assim, inferimos que a noção de estereótipo que subjaz o discurso orientalista é pejorativa, hierarquizando povos asiáticos em posição inferior e negativa em relação à Europa e América do Norte.

Em relação ao conceito, existem estudos que discutem também a validade e precisão dos estereótipos (LEE, JUSSIM, MCCAULEY, 1995). Nesse contexto, essa noção estaria vinculada a uma ideia negativa ou pejorativa de uma imagem/conceito que se é estabelecido sobre determinado grupo. Os autores também apontam que o estereótipo pode ser concebido como “uma generalização “tudo ou nada” sobre membros de um grupo estereotipado”³⁶ (LEE, JUSSIM, MCCAULEY, 1995, 6).

Outra suposição dos referidos autores em relação ao conceito de estereótipo é a de que eles são, em geral, “baseados em fundamentos ilógicos ou irracionais, porque não

³⁶ Tradução nossa: “An all-or-none generalization about members of the stereotyped group” (LEE, JUSSIM, MCCAULEY, 1995, 6).

emergem de uma experiência pessoal”³⁷ (LEE, JUSSIM, MCCAULEY, 1995, 6). Este, talvez, seria o ponto de diferenciação entre estereótipos e representações sociais. As representações acontecem mediante articulação de elementos cognitivos, como a memória (coletiva) e experiências prévias, enquanto os estereótipos são referentes a um coletivo. No que concerne às representações e os estereótipos, inferimos que o aspecto da sociabilidade e da interação são fundamentais para o estabelecimento deles, haja vista o papel das mídias sociais nas interações humanas na contemporaneidade. Nesse sentido, argumentamos que as mídias também promovem formatos de interações que podem mobilizar e impulsionar representações e estereótipos. Entretanto, essa qualidade fluida das representações é que não se observa sobre o conceito de estereótipo, uma vez que ele não se reconstrói na interação;

Os “estereótipos são irracionalmente resistentes a novas informações”³⁸ (LEE, JUSSIM, MCCAULEY, 1995, 8) no sentido de que pessoas raramente mudam suas crenças em relação a determinado grupo, mesmo quando dispostos a uma pequena (estatisticamente) evidência do contrário generalizável. Por exemplo, dizer que o brasileiro é um povo que gosta de futebol é um fato generalizável, que foi atribuído devido à competência futebolística no país, e em consequência disso, uma reação de valorização desse feito por parte do povo. Inferimos que esse é um estereótipo que caracteriza e constitui o povo brasileiro, uma vez que a maioria é considerada e vista assim, sendo o Brasil internacionalmente reconhecido e valorizado como “o país do futebol”. Podemos considerar esse aspecto sobre o Brasil como um estereótipo, dado que essa imagem do Brasil não se desconstrói pelo fato de uma minoria não ter relação e habilidade com esse esporte, ou não expressar gosto por ele. É válido ressaltar que não nos debruçaremos na discussão se o estereotipo é positivo ou negativo, pois estaríamos desviando o foco desta investigação.

Ademais, LEE *et al* (1995) sugerem que os estereótipos podem ser “etnocêntricos”³⁹ e “pressupõem uma origem genética das diferenças de grupos”, o que nos leva a relacionar essa definição às discussões de Kawachi (2011) sobre estereótipos

³⁷ Tradução nossa: “stereotypes are based on illogical or irrational foundations because they do not arise from personal experience” (LEE, JUSSIM, MCCAULEY, 1995, 6).

³⁸ Tradução nossa: “stereotypes are irrationally resistant to new information” (LEE, JUSSIM, MCCAULEY, 1995, 8).

³⁹ Tradução nossa: “stereotypes are ethnocentric” (...) “stereotypes imply genetic origins of group differences” (LEE, JUSSIM, MCCAULEY, 1995,10-11)

como “imagens estabilizadas, generalizadas”, que, comumente, referem-se a determinado grupo a partir de um conceito de nação, remetendo assim a modos de viver e traços da cultura de determinado povo. Retomamos o exemplo citado anteriormente sobre o Brasil ser “o país do futebol”: atribui-se a característica do futebol ao país, o que faz com que ele seja identificado e reconhecido pelo futebol⁴⁰. A relação entre o país e o referido esporte é tão intrínseca que não se sabe se o Brasil é símbolo do futebol ou se este é símbolo do Brasil, tocando assim numa questão ontológica e de genética.

Aliado ao fato de que os estereótipos originam-se de generalizações, LEE, JUSSIM, MCCAULEY (1995, 10) argumentam que os “estereótipos são exageros a grupos diferentes”⁴¹, em consonância com o dizer de Bhabha (2012, 105) de que o estereótipo refere-se a “algo que deve ser ansiosamente repetido”. Dessa forma, os estereótipos são articulados na base de efeitos de contraste (LEE, JUSSIM, MCCAULEY, 1995), uma vez que as diferenças são trazidas à percepção, e suas características exaltadas, de modo que elas possam ser consideradas como variáveis de rápida identificação e categorização de determinado grupo. Desse modo, é válido mencionar que a diferença pode ser uma forma de representação, pois é o primeiro contato com o outro, podendo viabilizar possibilidades de representações.

Moscovici (2015) não só propôs a teoria das representações sociais, mas com ela, também sugere discussão sobre o saber científico e a produção acadêmica. Em sua obra “Representações sociais: investigações em psicologia social” o autor problematiza o status do conhecimento científico em relação ao senso comum e argumenta que um não se sobrepõe ao outro, uma vez que a existência humana é constituída pela polifasia, explicada por ele como a coexistência de formas de pensar em diferentes sociedades e indivíduos. Para o autor, “do mesmo modo que a linguagem é polissêmica, assim também o conhecimento é polifásico” (MOSCOVICI, 2015: 328).

Inferimos que a teoria das representações sociais não só contribuiu para nossa compreensão e interpretação dos dados deste estudo, mas também significou uma sensibilização acerca do fazer científico nas humanidades, que leva em consideração a

⁴⁰ Quando discutimos sobre a relação entre o Brasil e o futebol, já pressupomos que este é um estereótipo, e que ele não precisa ser validado como positivo ou negativo. O mero reconhecimento desse fato nos permite discutir questões que estão além de uma avaliação do estereótipo. Tomamos o estereótipo como uma informação generalizada, com potencialidades para mobilizar questionamentos.

⁴¹ Tradução nossa: “stereotypes are exaggerations of real group differences” (LEE, JUSSIM, MCCAULEY, 1995, 10)

discussão de paradigmas qualitativo e quantitativo, bem como noções de conhecimento, ciência e senso comum. Para Moscovici (2015), a ciência não se hierarquiza em relação ao senso comum (ou, ela não deve se hierarquizar), pois na voz do autor, “o conhecimento do senso comum deve ser levado a sério e (...) ele é a base do conhecimento científico” (MOSCOVICI, 2015, 325). O autor desconstrói o aspecto autoritário e reificado do conhecimento científico em oposição ao conhecimento popular. Assim, para a teoria das representações sociais, o conhecimento do senso comum é basilar, uma vez que nele há códigos e símbolos culturais que impelem à criação de representações sociais. Para o autor, estudar o senso comum significa estudar “algo que liga a sociedade, ou indivíduos, a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar” (MOSCOVICI, 2015, 322).

As representações sociais podem ser compreendidas, com base nos estudos de Moscovici (2015), como um modo de comunicar que é oriundo do conhecimento popular. Assim, consideramos que as representações sociais são concebidas pelo caráter social, no sentido de ser coletivo, partilhado e comunicado a outros indivíduos, sociedades e gerações. Nesse sentido, as representações podem ser entendidas como uma configuração da cultura de determinado grupo/indivíduo (social) que é materializada na e pela linguagem. Moscovici (2015) atenta para o papel fundamental da linguística para as representações sociais. Para o autor:

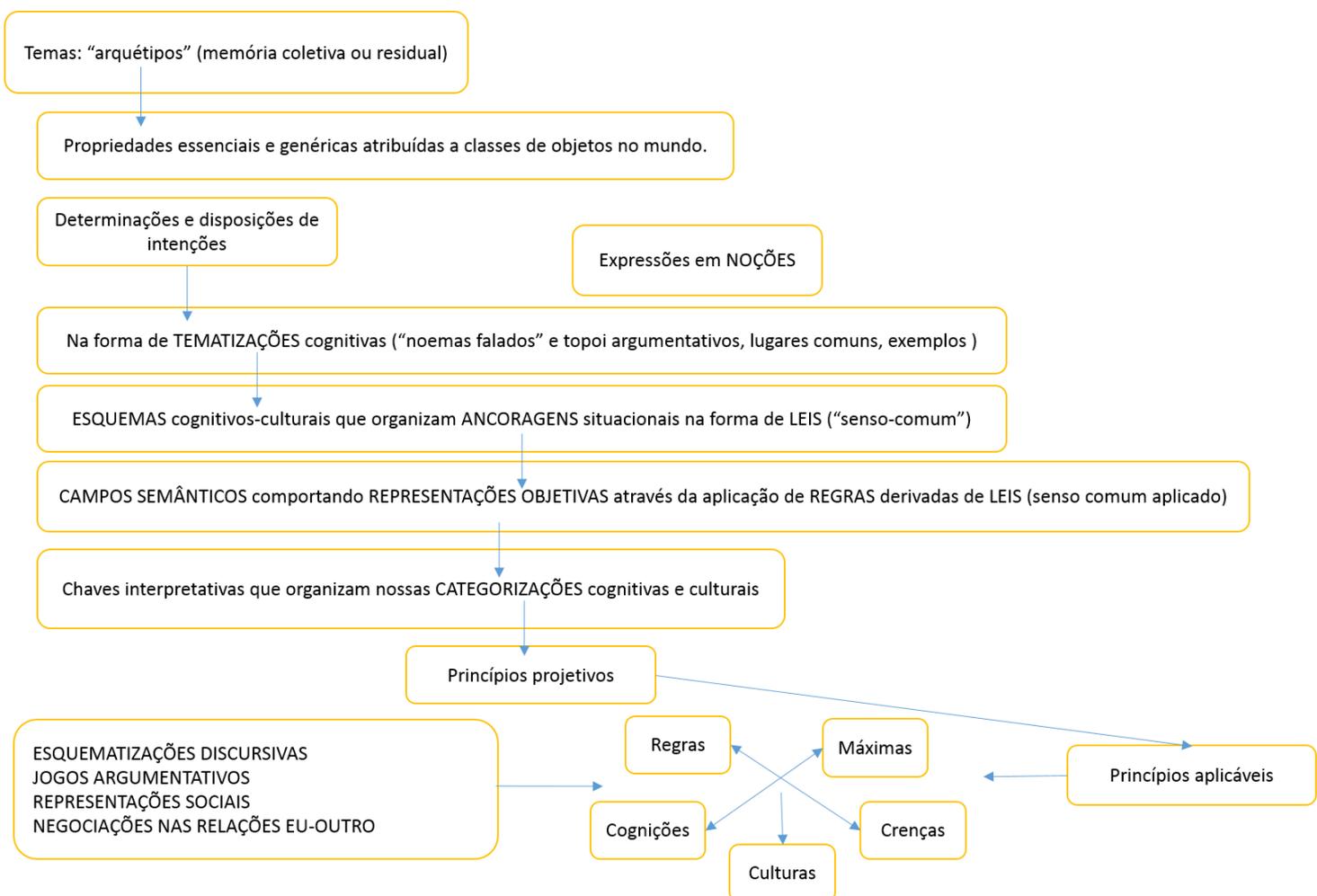
(...) não há representações sociais sem linguagem, do mesmo modo que sem elas não há sociedade. O lugar do linguístico na análise das representações sociais não pode, por conseguinte, ser evitado: as palavras não são a tradução direta das ideias, do mesmo modo que os discursos não são nunca as reflexões imediatas das posições sociais (MOSCOVICI, 2015, 219)

Com base na teoria proposta por Moscovici (2015), as representações sociais acontecem na e pela linguagem, constituindo-se assim, como um fenômeno, uma ciência, e não uma mera transposição de ideias em palavras. Assim, essa teoria pode ser compreendida como uma ciência do saber, do conhecimento, da comunicação, pois é por meio dela que as sociedades se constituem e coexistem. Moscovici (2015) afirma que existe um “laço profundo entre cognição e comunicação, entre operações mentais e operações linguísticas, entre informação e significação” (220).

O autor argumenta que as representações sociais obedecem um esquema mental que é afetado pelo contexto social, uma vez que as representações antecedem as

“negociações nas relações eu-outro”⁴², entendidas como as regras, crenças, culturas que regem a coexistência em sociedade. Para Moscovici (2015), as representações sociais são construídas a partir de um tema, designado por ele como “arquétipo ou memória coletiva”, que perpassam processos cognitivos, como o de conceitualização (*noções*), ancoragem, objetivação, categorizações, sendo lançados ao discurso, assim produzindo representações, cuja função é mediar as relações em sociedade. Para esclarecer esses procedimentos, elaboramos uma adaptação do esquema proposto por Moscovici (2015, 250):

Figura 2 - Os temas e as representações sociais (MOSCOVICI, 2015, 250)



Fonte: adaptação do esquema de Moscovici (2015, 250) elaborado pela pesquisadora

⁴² Termo utilizado pelo autor. (MOSCOVICI, 2015,250)

Não pretendemos, com essa figura, resumir a teoria das representações sociais. Entretanto, buscamos demonstrar nossa discussão sobre a teoria e suas complexidades. Dessa forma, argumentamos que a teoria das representações sociais se constitui como grande contribuição da área da psicologia social para as demais áreas, neste caso, para a Linguística Aplicada, em suas especificidades de ensino-aprendizagem de línguas. Ademais, complementamos que não podemos resumir as representações sociais em uma definição única, mas podemos fazer inferências sobre os processos (cognitivos e sociais) que impulsionam a construção de representações, conforme apresentado no esquema proposto por Moscovici (2015).

Para Moscovici (2015, 210) a teoria das representações sociais deve ser vista do ponto de vista dinâmico, ou seja, elas (as representações) “se apresentam como uma rede de ideias, metáforas e imagens, mais ou menos interligadas livremente e, por isso, mais móveis e fluidas que teorias”. Para exemplificar, o autor faz uma comparação com o dinheiro, supondo que as representações “têm existência à medida que são úteis”. Nesse sentido, uma representação (monetária, neste caso) pode tomar diversas formas, podendo ser materializada numa obra de arte, num prato de comida, numa experiência vivida, num curso, etc. Moscovici (2015) atenta que as representações são constituídas com a finalidade de agir e avaliar, sendo que “elas não pertencerão, pois, a um domínio separado de conhecimento e por essa razão são sujeitas às mesmas regras como outros tipos de ações e avaliações sociais” (211).

As representações sociais constituem as regras sociais que regem uma sociedade. Na voz de Moscovici (2015, 212) “elas constituem, pois, a identidade, o “self”, o mercado, as características de uma pessoa ou de um grupo, etc”. A teoria das representações sociais se desenvolveu a partir de uma lógica de pensamento de *mutatis mutandis* (MOSCOVICI, 2015, 213), em que as pessoas “compartilham (...) capacidade de possuir muitos modos de pensar e de representar”, que é o caráter polifásico do ser humano, já discutido anteriormente neste capítulo.

Com isso, finalizamos a discussão sobre a teoria das representações sociais, retomando o fato de que elas são (re)construídas socialmente, tendo como matéria-prima o senso-comum (este circunscrito a crenças, valores, culturas, ideologias), o sujeito e o mundo em que está inserido. Existe, então, uma relação tríplice entre esses elementos, culminando na construção de representações, e que tem como premissa a alteridade (SILVA, 2016).

Retomando a questão do social como espaço ou atmosfera que permite a recriação das representações, julgamos necessário caracterizar interação, de maneira geral, como locus múltiplo e fluido, em que há o encontro entre culturas e representações divergentes e convergentes, em processos de constante transformação e recriação. Diante disso, vislumbramos que a teoria de representações sociais converge com teorias de interculturalidade. Em outras palavras, ao mobilizar as representações sociais, estamos recriando-as, e, dessa maneira, podemos inferir que esse ressignificar das representações pode ser uma ação intercultural.

Marková (2016) argumenta que a Teoria das Representações Sociais “lida com problemas interdisciplinares de alta complexidade e sua tradução para outras abordagens é trivializada com frequência” (MARKOVÁ, 2016, 360). Nesse sentido, concordamos com a autora acerca da interdisciplinaridade e da incorporação da teoria de Moscovici em nossas práticas, uma vez que “o reconhecimento explícito da aplicação das pressuposições das representações sociais nas práticas profissionais, como educação, política, saúde, entre outras, permite uma contribuição única para as ciências sociais e humanas” (MARKOVÁ, 2016, 360).

Neste caso, essa contribuição é mútua, pois esse diálogo com as disciplinas das ciências humanas permite melhor desenvolvimento e reflexão crítica de nossas práticas profissionais, tanto no âmbito pedagógico e educacional quanto no acadêmico e de produção científica.

Assim, trataremos a seguir, da confluência das teorias de representações sociais e de interculturalidade.

1.3. Interculturalidade e representações sociais: possíveis confluências

Esta seção contempla discussão acerca de concepções de interculturalidade em paralelo com a teoria de representações sociais. Buscamos, a partir delas, estabelecer relações com a teoria das representações sociais, a fim de compor um aporte teórico que fundamente a convergência entre essas duas teorias.

É sabido que o uso do termo interculturalidade é de bastante abrangência em diversos campos, dentre eles o educacional, o político, o social e o econômico, como apontado por Paiva (2015). Para Candau (2010) a noção de interculturalidade abarca diversas facetas: “política, ética, social, jurídica, epistemológica e educacional” (CANDAU, 2010, 334). Nesse sentido, a autora aponta que a interculturalidade é ponto de partida para elaboração de políticas públicas. Trataremos de noções principais acerca do termo, tendo como base estudos relevantes na área de educação e ensino de línguas.

No início deste milênio, Kramsch (2011) aponta que o termo interculturalidade estava, inicialmente, vinculado à ideia de competência intercultural, em paralelo com a noção de competência comunicativa (“pautada no entendimento de objetivos e interesses comuns”⁴³). Entretanto, para a autora, a competência intercultural significava ir além da “tolerância”, estando assim relacionada à “circulação de valores e identidades pelas culturas, as inversões e até as invenções de significados, geralmente escondidas atrás de uma ilusão de comunicação efetiva” (354).⁴⁴ Em outras palavras, percebemos que essa definição retoma uma concepção de interculturalidade, cuja função estava atrelada a evitar conflitos na comunicação.

O termo interculturalidade apresenta conceitos complexos (assim como concepções de cultura) e plural, no sentido de emergir da diversidade cultural e também apresentar noções específicas para cada contexto, como no campo da educação, sociologia, antropologia, política e economia. Dessa forma, podemos falar em noções de interculturalidade que são pertinentes para um contexto específico, uma vez que reconhecemos esse termo como multifacetado e complexo. Reforçamos assim que a interculturalidade é polissêmica (CANDAU, 2015), podendo propiciar uma gama de

⁴³ Tradução nossa: *communicative competence was based on an assumption of understanding based on common goals and common interests* (KRAMSCH, 2011, 355).

⁴⁴ Tradução nossa: *the circulation of values and identities across cultures, the inversions and even inventions of meanings, often hidden behind a common illusion of effective communication* (KRAMSCH, 2011, 355).

discussões e aplicações para o termo em diversas áreas de estudo, incluindo o campo da educação.

Kramersch retoma seus estudos de cultura de 1993, apontando para o conceito de terceira cultura, a fim de contextualizar sua compreensão de competência intercultural. A autora afirma que essa noção de terceira cultura deve ser vista como um processo simbólico de fazer sentido que olha além das dualidades das línguas nacionais (L1-L2) e culturais nacionais (C1-C2)⁴⁵ (KRAMSCH, 2011, 355). Nesse sentido, compreendemos que a noção de cultura vai além da associação a uma nação. O que pode ser inferido, a partir da afirmação da autora, é que a cultura não está atrelada a um estado-nação, sendo específica de uma nacionalidade (MOUTINHO e ALMEIDA FILHO, 2015). A noção de cultura relevante para este estudo é aquela que subverte a ideia de cultura de uma nação específica. A autora aponta que cultura, nos dias de hoje, está associada a ideologias, atitudes, e crenças, bem como à manipulação do discurso e da mídia.

Kramersch (2011) revisita seu conceito de cultura de 1998 e afirma que “criada e formada pela língua e outros sistemas simbólicos, a cultura era vista como um lugar de esforços para o reconhecimento e legitimação de significados”⁴⁶ (355), ou seja, sob a perspectiva da autora, cultura pode ser compreendida como uma dimensão construída na e pela língua.

Para Paiva e Viana (2017)⁴⁷, a noção de interculturalidade está relacionada “às ações comprometidas com a diferença e apresenta uma vasta aplicação semântica” (236), ou seja, podemos encontrar o uso do termo em diversos campos de estudo das ciências humanas. Como exemplo, citamos a área de Estudos Culturais, a Antropologia, Sociologia, e a Linguística Aplicada, em que a preocupação em compreender e tolerar as diferenças tem tido papel central nas relações de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

De acordo com Kramersch (2002), o termo interculturalidade originou-se a partir da necessidade de se respeitar uma outra cultura, resultado do fim da primeira guerra mundial e do aumento das relações interpessoais e internacionais. A “comunicação

⁴⁵ Tradução nossa: *as a symbolic process of meaning-making that sees beyond the dualities of national languages (L1-L2) and national cultures (C1-C2)* (KRAMSCH, 2011, 355).

⁴⁶ Tradução nossa: *Created and shaped by language and other symbolic systems, culture was seen as a site of struggle for the recognition and legitimation of meaning* (KRAMSCH, 2011, 355).

⁴⁷ Paiva, Aline Fraiha; Viana, Nelson. *A Interculturalidade no Ensino de Línguas Estrangeiras - reflexões acerca da competência (comunicativa) intercultural*. PORTUGUESE LANGUAGE JOURNAL, v. 11, p. 234-254, 2017.

intercultural” (276), assim mencionada pela autora, implicaria uma ação de tolerância a outras culturas, de modo a evitar guerras.

Fleuri (2003) discute o conceito de “intercultural” e aponta que a noção de intercultural teve seu início com a globalização e políticas de pacificação a fim de “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o outro, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural” (FLEURI, 2003, 17). Assim, a proposta de educação intercultural estava baseada no reconhecimento do outro e seus direitos, focalizando a alteridade. Era então, uma proposta democrática intitulada *Multicultural Education* (FLEURI, 2003, 17).

Nesse sentido, discutir interculturalidade não é uma tarefa simples, como apontado por Fleuri (2003), pois implica uma discussão paradigmática que toca outros conceitos, como o de cultura, multicultural e transculturalidade, o que nos aponta o caráter multifacetado do termo. Ressaltamos que, para este estudo, focalizamos somente interculturalidade.

A noção de cultura passou (e passa) por diversas alterações ao longo da história. Inicialmente, essa concepção estava relacionada à ideia de nação, contemplando o nacionalismo. Porém, concepções modernas de cultura atribuem o termo a ideia de respeito a outras culturas e sobreposição ao conceito de nacionalismo, sendo que o termo mais adequado para essa época era *cross-cultural communication*⁴⁸.

Na voz de Kramsch (2002), “a troca de ‘nação’ para ‘cultura’ ocultou esforços de poder entre as nações e destacou colaboração para com a diversidade ao invés de conflito”⁴⁹ (276). Tal mudança é questionável, uma vez que soa como um ideal de pacificação entre as nações. Indagamos se as relações de poder podem realmente ser substituídas por ‘colaboração’ em um contexto histórico a que subjazem relações hierárquicas, tendo o poder como fonte de alimento dessas relações.

No que tange ao momento da revolução computacional, em que as relações entre culturas tomaram forma digital, Kramsch (2002) aponta a noção de cultura por Geertz (2000), em que focaliza a proximidade, conexão e a diferença entre povos. O referido autor define cultura como: “uma mistura de diferenças em um campo de conexões”⁵⁰.

⁴⁸ Termo utilizado por Kramsch (2002, 276)

⁴⁹ Tradução nossa: *the switch from nation to culture occulted the power struggles within and among nations and highlighted collaboration through diversity rather conflict* (KRAMSCH, 2002, 276).

⁵⁰ Tradução nossa: *a scramble of differences in a field of connections* (GEERTZ, 2000, 250 *apud* KRAMSCH, 2002, 276).

Nesse contexto, podemos inferir que a noção de cultura compreendida pelo viés intercultural se caracteriza como um desejo de respeitar a cultura do outro. Porém, é plausível questionar até que ponto esse ‘respeito’ pela outra cultura não implica uma sobreposição ou imposição de uma cultura dominante, pautada na cristalização de estereótipos, bem como em uma visão estagnada e não-dinâmica de cultura.

Kramersch (2011), ao abordar o conceito de cultura, aponta que ele tomou viés discursivo, em que focaliza a produção de sentido como o meio pelo qual a comunicação (intercultural) pode ocorrer. Nesse sentido, para a autora *et al*, a noção de interculturalidade perpassa o limite das palavras e vai além delas, contribuindo assim, para uma visão ingenuamente significativa do termo. Assim, existe uma ilusão de comunicação efetiva⁵¹, em que se pressupõe o respeito e a tolerância à cultura do outro.

Kramersch (2011) defende a concepção de cultura pelo viés do discurso. De acordo com a autora: “ao definir cultura como discurso, estamos olhando para o indivíduo como competente interculturalmente, como um self⁵² simbólico, constituído por sistemas simbólicos, como a língua, bem como por sistemas de pensamento e poder simbólico”⁵³. Percebemos que a autora agrega uma perspectiva psicanalítica ao termo ‘cultura’ ao levar em conta seu caráter discursivo. Nesse sentido, compreendemos que a concepção do termo ‘interculturalidade’ é pressuposta pelas relações discursivas entre indivíduos, o que implica relação “dialógica”⁵⁴ entre o eu e o mundo. Isso posto, depreendemos que a noção de interculturalidade pode ser compreendida como prática social.

Kramersch (2011), ao definir cultura como discurso, pressupõe o mesmo como simbólico. No que concerne ao caráter ‘simbólico’, Kramersch (2011) esclarece que uma “representação simbólica”⁵⁵ remete a “o que as palavras dizem e o que elas revelam sobre a mente”⁵⁶. Nesse sentido, compreendemos que uma representação simbólica está no nível semiótico do discurso, contemplando não só os sentidos produzidos pelas palavras, mas também o que elas indicam sobre aquele que as produziu. Por “ação simbólica”⁵⁷, a autora

⁵¹ Tradução nossa: *efetive communication* (KRAMSCH, ZARATE & LEVY, 2008, 15 *apud* KRAMSCH, 2011, 356).

⁵² Optamos por utilizar o termo *self* para não cair nas lacunas de uma interpretação não-significativa do termo.

⁵³ Tradução nossa: *By defining culture as discourse, we are looking at the interculturally competent individual as a symbolic self that is constituted by symbolic systems like language, as well as by systems of thought and their symbolic power* (KRAMSCH, 2011, 356).

⁵⁴ Nos termos de Bakhtin (1981).

⁵⁵ Tradução nossa: *Symbolic representation* (KRAMSCH, 2011, 357).

⁵⁶ Tradução nossa: *what words say and what they reveal about the mind* (KRAMSCH, 2011, 357).

⁵⁷ Tradução nossa: *symbolic action* (KRAMSCH, 2011, 357).

define “o que as palavras fazem e o que elas revelam sobre as intenções humanas”⁵⁸. Por fim, “poder simbólico, foca no que as palavras indicam e o que elas revelam sobre identidades sociais, memória individual e coletiva, bem como emoções e aspirações”⁵⁹. A partir dessas três dimensões de discurso, propostas por Kramersch (2011), para definir cultura, entendemos que a noção de discurso como poder simbólico refere-se a uma intertextualidade de fatores intrínsecos e extrínsecos à existência humana, como por exemplo, a identidade, a memória, as emoções, e os afetos, permitindo diálogo entre o social e o individual. Com isso podemos inferir que a noção de ‘simbólico’ apresentada por Kramersch (2011) estabelece uma relação com a noção de representação, uma vez que remete a um processo de recriação da realidade por conexões com o que já nos é familiar e categorizações.

No que tange ao viés discursivo de cultura e interculturalidade apresentada por Kramersch (2011), julgamos necessário retomar a noção de língua que permeia essa concepção. Nesse sentido, pautamo-nos em Gee (2008), que apresenta uma noção de língua que tem o discurso como parte central. O autor afirma que “língua não é nada mais que ‘um pedaço da ação’” (GEE, 2008, 182), ou seja, essa dimensão de língua remete a uma ação, em que falar significa fazer/agir. Verificamos então que, assim como a noção de interculturalidade, a língua também é concebida como prática social, uma vez que é por meio dela que as ações se materializam.

Para Kramersch (2011), a noção de interculturalidade estava mais relacionada ao conceito de comunicação intercultural, em que se leva em consideração a cultura/o discurso do ‘outro’. A autora pondera que comunicar interculturalmente estava além do entendimento da cultura alheia, e que esse processo era visto como um terceiro espaço entre a língua/cultura (*L1/C1*), denominada assim pela autora, e a *L2/C2*. Kramersch (2011) faz uso dessa metáfora do terceiro espaço para tentar descrever o que significaria colocar um sujeito dentro ou fora dos discursos dos outros. Assim, a autora define que:

É a capacidade de **reconhecer** o contexto histórico de fala e suas intertextualidades, de **questionar** categorias já estabelecidas, como Alemão, Americano, homem, mulher, Branco, Negro, e coloca-las no seu contexto histórico e subjetivo. Mas, também é a habilidade de **ressignificá-las**, dar uma nova forma a elas, **re/transcontextualizá-las**, bem como **lidar** com as

⁵⁸ Tradução nossa: *what words do and what they reveal about human intentions* (KRAMSCH, 2011, 357).

⁵⁹ Tradução nossa: *symbolic power focuses on what words index and what they reveal about social identities, individual and collective memories, emotions and aspirations* (KRAMSCH, 2011, 357).

tensões entre o texto e o contexto⁶⁰ (KRAMSCH, 2011, 359).

Sobre essa definição, verificamos que algumas ações são relevantes para localização do intercultural no terceiro espaço, como o reconhecimento de diferentes discursos e historicidades, a capacidade de questionar categorias que são pré-estabelecidas, recolocá-los em novo contexto ou em contexto familiar, e por fim, ressignificá-los, “transcontextualizar”, além de lidar com os afetos entre o conhecido e o desconhecido. Se cultura é defendida como discurso, por Kramsch (2011), podemos assim, relacionar essa concepção com o que Fairclough (2001) aponta sobre discurso e representações, no sentido de que “o discurso figura nas representações” (FAIRCLOUGH, 2001, 226). O autor, aponta que “a representação é um processo de construção social de práticas, incluindo a autoconstrução reflexiva, modelando processos e práticas sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, 226).

Nessa perspectiva de interculturalidade apresentada por Kramsch (2011) e no diálogo com noções de representações por um viés discursivo (FAIRCLOUGH, 2001), podemos estabelecer relação com a teoria das representações sociais de Moscovici (2015), uma vez que a noção de representação, apresentada pelo autor, engloba processos descritos por Kramsch (2011), como questionar categorizações para recriar/relocar/recontextualizar uma cultura divergente. Nesse sentido, podemos inferir que a noção de interculturalidade apresentada por Kramsch (2011) dialoga com a teoria das representações sociais pelo processo de familiarização. Dessa forma, ponderamos que agir interculturalmente pode remeter ao processo de criação de novas representações sociais e à aptidão para lidar com os afetos que permeiam as relações entre o discurso conhecido e o desconhecido.

Por esse viés, fazemos referência à teoria de representações sociais, em que Moscovici (2015) afirma que o ponto de partida das representações “é a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade” (79). Assim, podemos inferir que o caráter intercultural pode ser constituinte das representações sociais, bem como pode facilitar a reconstrução delas. Em analogia com

⁶⁰ Tradução nossa: *It is the capacity to recognize the historical context of utterances and their intertextualities, to question established categories like German, American, man, woman, White, Black, and place them in their historical and subjective contexts. But it is also the ability to resignify them, reframe them, re-and transcontextualize them and to play with the tension between text and context* (KRAMSCH, 2011, 359).

o teatro, podemos dizer que a interculturalidade configura a atmosfera em que as representações sociais emergem e são recriadas, muitas vezes de maneira conflituosa. Nesse sentido, argumentamos que a interculturalidade ou agir interculturalmente são fenômenos sociais (que podem ser traduzidos em relações afetivas inter e intrapessoal) e não características que implicam riqueza de culturas e/ou encontro de povos.

No que tange à etimologia do termo interculturalidade, percebemos que a palavra pressupõe uma noção de cultura. Dessa forma, Dervin *et al* (2011) retrata uma *profusão de prefixos*⁶¹ para explicar a gênese do termo:

O prefixo ‘inter’ aponta para a ideia de que culturas são separadas umas das outras, mas carregam a possibilidade de serem conectadas por mensageiros, tradutores e facilitadores do ‘intercultural’, tais como mediadores profissionais, por exemplo, cujas funções seriam de ligar ou conectar terras separadas⁶² (DERVIN *et al*, 2011, 5).

A partir disso, verificamos que essa denominação invoca uma noção de cultura como representação de uma nação e também pressupõe ideia de alteridade, com polarização de culturas e criação de um conceito de *outro*” como aquele que é o “não-eu”. Nesse sentido, é relevante mencionar os estudos de Stuart Hall (1998) sobre a noção de cultura. Para esse autor, a noção de cultura, em um contexto de modernidade pós-guerras, vai além da diferença entre as classes sociais, e perpassa alterações nas relações interpessoais. Em outras palavras, inferimos que o autor admite uma concepção de cultura que incorpora o caráter social e fluido. Assim, na voz do autor, cultura “não é apenas uma questão de mudança nas relações culturais entre as classes, mas trata-se do relacionamento modificado entre as pessoas, além da concentração e expansão de novos aparatos culturais”⁶³ (HALL, 1998, 231). Verificamos que esse posicionamento do autor pressupõe uma visão que transcende a noção implícita Marxista de cultura como modos de viver de diferentes classes sociais.

A fim de propor uma concepção de cultura que dialogue com os acontecimentos de um período marcado pela proximidade e diálogo entre povos, Hall (1998) defende que

⁶¹ Tradução nossa: *a profusion of prefixes* (DERVIN, 2011, 4)

⁶² Tradução nossa: *The prefix inter- points to the idea that cultures are separated from one another, but available to be linked by messengers, ‘intercultural’ translators and facilitators such as professional mediators, for example, whose function it would be to bridge or connect separated lands* (DERVIN, 2011, 5).

⁶³ Tradução nossa: *Here it is not only a matter of change in cultural relations between the classes, but of the changed relationship between the people and the concentration and expansion of the new cultural apparatuses themselves* (HALL, 1998, 231).

“culturas, são concebidas não como ‘modos de viver’ separados, mas como constante ‘modos de luta’ interseccionam-se: os esforços culturais emergem em pontos de interseção”⁶⁴ (HALL, 1998, 237).

Valemo-nos desse apontamento de Hall (1998) e compreendemos que essa concepção de cultura tem sua gênese em processos de intersecção de identidades. Com isso entendemos que o que subjaz uma cultura pode ser intersecções, sejam elas entre pessoas, identidades, modos de viver e sobreviver. Sob essa perspectiva, julgamos relevante considerá-la como base para compreensão acerca do termo interculturalidade, por tratar de cultura como algo que está além de uma noção simplificada de representações de diferentes modos de viver.

Ainda no que concerne à concepção de cultura, Hall (1998) aponta o caráter tradicional como constituinte de cultura, mas não definidor de um passado. Para ele, “a tradição é um elemento vital na ‘cultura’ (...) não só elementos de tradição podem ser rearranjados, de maneira que eles articulem diferentes práticas e posições, adquirindo um novo sentido e relevância”⁶⁵. (HALL, 1998, 236). A essa concepção podemos relacionar o processo de criação de representação, explicado por Moscovici (2015), em que o autor aponta que uma representação nunca é nova; ela é sempre embasada em um conhecimento prévio, de maneira que são recriadas no contato social.

No que tange à interculturalidade como base/parâmetro/princípio refletir sobre o ensino de PLE implica uma possível (cons)ciência de uma epistemologia que está além do reconhecimento de Outro, do respeito e da tolerância desse Outro. Nesse sentido, o que entendemos por interculturalidade transcende noções primárias relacionadas ao mútuo respeito à cultura do outro.

Na América Latina, Tubino (2005) e Candau (2010) questionam essa noção de interculturalidade por não haver uma criticidade aparente no que toca às relações de poder existentes nas diversas facetas culturais entre povos. Tubino (2005) diferencia dois tipos de interculturalidade: a funcional e a crítica. A primeira pode ser considerada como ação em resposta a processos migratórios com intuito de inclusão social no continente europeu e norte-americano. Percebemos que a perspectiva conferida ao conceito de interculturalidade no fim dos anos 50 nos Estados Unidos e Europa é a de tolerância e

⁶⁴ Tradução nossa: *Cultures, conceived not as separate ‘ways of life’ but as ‘ways of struggle’ constantly intersect: the pertinent cultural struggles arise at the points of intersection* (Hall, 1998, 237)

⁶⁵ Tradução nossa: *Tradition is a vital element in ‘culture’(...) Not only can the elements of tradition be rearranged, so that they articulate with different practices and positions, and take on a new meaning and relevance* (HALL, 1998, 236).

está relacionada a processos de assimilação cultural para imigrantes nesses continentes. A segunda refere-se a um questionamento das relações pré-estabelecidas entre diferentes grupos sociais, levando em consideração todas as esferas humanas: etnia, raça, gênero, orientação sexual, idade, entre outras. Walsh (2010) apresenta também uma noção de interculturalidade crítica que tem como premissa a descolonização do pensamento.

Tomamos o estudo de Paiva (2015) como base para nossa compreensão acerca do termo interculturalidade no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Para a autora, “é importante considerarmos que no ensino de LE o encontro é inevitável e inerente ao seu processo, e, portanto, a interculturalidade compreendida como o encontro de duas ou mais culturas não apresenta nada de novo para a área.” (PAIVA, 2015, 120)

Para esta investigação não nos deteremos o conceito e terminologia de competência intercultural, pois seria atribuir outro foco para o estudo. Entretanto, consideramos os estudos sobre competência intercultural como de vasta relevância para a literatura da área de ensino de línguas estrangeiras. Porém, ele não abrange o sentido de interculturalidade que propomos (ou buscamos propor) para este estudo. Paiva (2015) argumenta que:

(...) conceber a interculturalidade como uma competência seria reduzir tudo o que está envolvido no processo de ensino-aprendizagem de línguas a competências, levando a uma compreensão limitada dos princípios éticos e das diferentes visões de mundo/ identidades que se fazem presentes nas interações em LE. (PAIVA, 2015, 127)

Concordamos com a visão da autora que pensar a interculturalidade como competência seria não abarcar as dimensões (interacionais) do ensino de línguas que pressupõem o âmbito pedagógico, o docente e o discente. O conceito de competência não é suficiente para abranger a complexidade do conceito de intercultural, uma vez que competência está relacionada à capacidade de articular conhecimento (PERRENOUD, 1999), tocando ainda no âmbito da eficácia da comunicação. Argumentamos que a noção de competência intercultural pode ainda estar vinculada a uma idealização do encontro entre culturas, em que a visão crítica não é levada em consideração.

Walsh (2010) aborda uma perspectiva de interculturalidade tanto no âmbito epistemológico do termo, quanto no campo educacional. A autora e pesquisadora trata do termo apresentando uma leitura de teorias coloniais da América Latina. É válido ressaltar que, para esta investigação, faz-se necessário que tenhamos esse entendimento

aprofundado do termo interculturalidade, uma vez que estamos discutindo representações de Brasil pela perspectiva da interculturalidade.

Segundo Walsh (2010), a noção de interculturalidade é presente na América Latina desde os anos 90, como intuito de se reconhecer uma “diversidade étnico-cultural”⁶⁶. Podemos inferir que esse entendimento de interculturalidade não se distancia muito daquilo que outros pesquisadores na área de Estudos Culturais vinham discutindo, pois ainda trata de compreensão e respeito à diversidade cultural.

Paiva e Viana (2017) apontam que o conceito de interculturalidade na América Latina está também relacionado “às questões de garantia dos direitos indígenas e das populações tradicionais, e as características homogeneizadoras e discriminatórias da modernidade” (PAIVA & VIANA, 2017, 235).

Neste contexto, Fleuri (2003) aponta que a utilidade do termo educação intercultural era a de “promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola” (FLEURI, 2003,20). Para o autor a noção de intercultura pode ser compreendida como um “campo de debates” que emergem entre culturas e que teve origem a partir dos movimentos sociais, conferindo voz à grupos minoritários e subalternos, em diversos planos, tais como: o social e econômico, com as lutas sindicais, étnico (movimentos indígenas e afro-brasileiros), de gênero (movimentos de mulheres e da comunidade LGBTQ), de geração e de diferenças físicas e mentais.

Assim, Fleuri (2003) destaca que:

A intercultura vem se configurando como um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e **teorizar a complexidade** (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constitutivos de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero e de ação social (FLEURI, 2003, 23)

Destacamos a proposta de “teorizar a complexidade” desses processos como ponto de partida para refletir sobre a noção de interculturalidade no campo da educação, no sentido de promover práticas docentes que estejam alinhadas com uma postura questionadora e problematizadora, em que o papel do educador é o de dedicar “particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a

⁶⁶ Nos termos de Walsh (2010). Tradução nossa: *diversidade étnico-cultural* (WALSH, 2010, 2).

explicitação e elaboração dos sentidos (percepção, significado e direção) que os sujeitos em relação constroem e reconstróem” (FLEURI, 2003, 32).

Percebemos, com isso, que essas noções de interculturalidade remetem a organização e operacionalização do social e das identidades culturais. No âmbito da educação, é fundamental que o professor seja mediador dessas questões que envolvem os seres em interação. Para tanto, faz-se necessário que a formação do professor seja levada em questão no que concerne a prática reflexiva e continuada pelo viés da criticidade.

No que tange à noção de crítico, ressaltamos que é oriunda da disciplina de pensamento crítico, iniciada na escola de Frankfurt, na década de 60, por *Theodor W. Adorno* e outros filósofos. No campo da educação e do ensino de línguas o que se compreende por crítico está relacionado a uma perspectiva da problematização e questionamentos. Nesse sentido, ensinar por uma postura do crítico significa levantar questões que estão relacionadas à ética e à justiça, ou seja, é um exercício de mobilizar conhecimentos pré-concebidos e sugerir problematizações.

No âmbito da Linguística Aplicada, Pennycook (2010) discute a dimensão crítica para o ensino de língua inglesa como língua estrangeira ou segunda língua, sendo essa uma discussão para além dos métodos/metodologias e abordagens para a prática pedagógica. É uma ótica que diz respeito à necessidade de políticas de ensino de línguas, o que dialoga diretamente com as demandas da/para a área de PLE.

Walsh (2010) apresenta três dimensões acerca do conceito de interculturalidade, sendo eles: “o relacional, o funcional, e o crítico”⁶⁷. Pautando-nos nas discussões da autora, explicitamos que a primeira noção de interculturalidade, *relacional*, incorpora a ideia de contato com povos de diferentes culturas. Porém, Walsh (2010) atenta para o fator da colonialidade como predominante nessa denominação. Com relação à segunda dimensão, a *funcional*, a autora pondera o caráter do reconhecimento como seminal para compreensão do termo como funcional. Walsh (2010) discute que o reconhecimento da diversidade orientado para metas de inclusão de grupos sociais apresenta um novo, e talvez ilusório, discurso de diálogo e tolerância, como forma de contemplar a noção funcional de interculturalidade. Em contrapartida, segundo a autora, essa dimensão do termo configura-se ainda como uma nova estratégia de dominação pela força colonizadora.

⁶⁷ WALSH (2010, 3-4)

A terceira dimensão, denominada “crítica”, por Walsh (2010), é advinda de uma necessidade subalterna, que pressupõe problemas relacionados à estrutura, e fatores coloniais e raciais, conforme exposto pela autora no trecho: *es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado* (WASLH, 2010, 4). Isso posto, verificamos que a noção de interculturalidade crítica defendida pela autora origina de uma necessidade que afeta a humanidade, e conseqüentemente, não é imposta por uma hierarquia colonizadora, como no caso da dimensão funcional. A colonialidade do poder (QUINJANO, 2000)⁶⁸ é a força que vem impulsionando, de maneira implícita e ironicamente amistosa, o discurso da tolerância e igualdade em sociedades Latino-americanas, ou seja, essa interculturalidade funcional já é imposta e estabelece condições de binaridade de raça, gênero, e de classes sociais.

Walsh (2010) atenta para o fato de que essa concepção de **interculturalidade crítica** ainda é inexistente, sendo algo a ser construído nas relações interpessoais e negociações estruturais, como um projeto que dialoga com políticas públicas e que toca no episteme do termo, impulsionando novas formas de saberes e conhecimentos, tanto em âmbito social quanto educacional e de formação de professores (de línguas estrangeiras).

Dessa forma, consideramos que, inicialmente, a noção de interculturalidade estava mais relacionada a questões de apaziguamento e/ou comunicação efetiva (KRAMSCH, 2011) no encontro de diferentes culturas, visando contemplar um discurso da diversidade como algo que embeleza as interações humanas. Nesse sentido, Walsh (2010) aponta que:

Este problema se puede observar, entre otros ámbitos, en la producción de textos escolares, la formación de maestros y los currículos usados en las escuelas. Bajo el pretexto de la ‘interculturalidad’, las editoriales de libros escolares asumen una política de representación que, mientras incorpora imágenes de indígenas y negros, refuerza estereotipos y procesos coloniales de radicalización (Granda, 2004) (WALSH, 2010, 8)

Considerando essa problematização da autora, podemos inferir que a noção de interculturalidade defendida por ela vai além de uma conceitualização ironicamente

⁶⁸ Quijano, A. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. Centro de Investigaciones sociales (CIES), Lima, 2000.

idealizadora de pacificidade entre as relações humanas. Walsh (2010) problematiza essa visão de interculturalidade também no âmbito escolar e acadêmico, no que tange à produção de materiais e formação de professores capacitados para agir em situações em que os afetos que permeiam as interações humanas estão em tensão. Tendo em vista essa posição, encontramos a mesma condição no que tange às representações de Brasil em materiais didáticos para o ensino de PLE no Brasil, como apontado por Barbosa (2015), de que “há um predomínio de elementos gramaticais e que os textos referentes à cultura tendem a mostrar aspectos generalizadores, privilegiando uma visão homogênea do que seja o Brasil e os brasileiros” (BARBOSA, 2015, 226).

Diante dessas problematizações acerca do termo interculturalidade e também da confluência com as teorias de representações sociais de Moscovici (2015), consideramos esses aportes teóricos como fundamentadores desta investigação, uma vez que estamos propondo uma pesquisa documental interpretativista, que toca no âmbito das representações sociais em documentos oficiais de avaliação de PLE no Brasil, o Celpe-Bras.

O termo “educação intercultural”, mobilizado atualmente no Brasil por pesquisadores de diferentes vieses de estudo na área da educação e Linguística Aplicada, como Mendes (2015), Barbosa (2015), Kawachi (2015), entre outros, é também problematizado por Walsh (2010) como resultado de políticas educacionais focadas na inclusão de grupos sociais. Para a autora, isso não deixa de ser uma tentativa de aplicar uma interculturalidade funcional para a inclusão e aproximação de povos indígenas, no caso de alguns países da América Latina. Portanto, a perspectiva proposta por Walsh (2010, 10) é de que *es necesario extender lo intercultural al contexto de repensar, refundar y descolonizar lo nacional, algo que aún no ocurre*.

Verificamos assim, que a proposta de Walsh (2010) para uma educação intercultural (crítica) se alinha com uma ideia de descolonização e uma nova forma de pensar o nacional, focalizando em uma sociedade mais igualitária. No que tange ao contexto brasileiro, podemos inferir que há certa similitude no que diz respeito ao fator colonizador, haja vista a condição (não-institucional) da área de PLE no Brasil. Esse viés da interculturalidade crítica seria uma maneira de dar nova visibilidade à língua portuguesa do Brasil como língua internacional, vislumbrando assim a institucionalização, e tendo o exame Celpe-Bras como facilitador desse processo.

Walsh (2010) discute uma perspectiva crítica de interculturalidade pautada na filosofia de Paulo Freire *para comprender, (re)aprender y actuar el presente* (WALSH,

2010, 15). Nesse sentido, a noção de interculturalidade pressupõe um ensino que se distancia da perspectiva dominante colonizadora e incorpora novas formas de articular os saberes e processos de ensino-aprendizagem de (P)LE.

Em concordância com Walsh (2010), a interculturalidade crítica focaliza uma educação crítica sob a ótica Freireana e é definida como *una pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora (Fanon, 1968)* (WALSH, 2010, 16). Dessa forma, consideramos essa noção de interculturalidade como uma proposta para repensar representações de Brasil em contextos de ensino-aprendizagem de PLE.

A noção de interculturalidade discutida por Candau questiona a ideia de que a diversidade é um problema. Para a autora, “a diferença é uma riqueza” (CANDAU, 2017)⁶⁹ inserida num processo que visa fortalecer o diálogo entre diferenças e igualdades. “A educação intercultural é um processo que promove o diálogo para a construção de justiça (social, cognitiva, cultural e econômica)”. Nesse sentido, podemos estabelecer um paralelo entre a proposta de Walsh (2010) de interculturalidade crítica com a noção de Candau (2010, 2016, 2017) sobre o termo, uma vez que apresentam interpretações similares com relação a noção de interculturalidade e educação intercultural, no sentido de ser um processo de sensibilização, questionamentos e problematizações de questões que interferem e constituem a docência, estabelecendo um diálogo entre diferenças e igualdades.

No tocante ao aspecto da diversidade podemos estabelecer diálogo com o fenômeno das representações sociais, em que Moscovici (2015) afirma que as representações estão ligadas “a processos sociais implicados com diferenças na sociedade” (16). Sendo assim, se pensarmos o lugar da interculturalidade como o da tensão e da diversidade, percebemos que a confluência com a teoria de representações sociais (MOSCOVICI, 2015) se estabelece pelo cunho do conflito, conforme explicado pelo autor:

As representações sociais emergem a partir de pontos duradouros de conflito, dentro das estruturas representacionais da própria cultura, por exemplo, na tensão entre o reconhecimento formal da universalidade “dos direitos do homem”, e sua negação

⁶⁹ **Abecedário de Educação e Interculturalidade com VERA CANDAU.** Produção de CINEAD - Programa de ensino, pesquisa e extensão Cinema para Aprender e Desaprender; LECAV - LECAV - Laboratório de Educação, Cinema e Audiovisual da Faculdade de Educação da UFRJ, 2016. Youtube, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0OWPYJUaT10> . Acessado em 08/05/2019.

a grupos específicos dentro da sociedade. (MOSCOVICI, 2015, 16)

Nesse âmbito, discutimos que a convergência das teorias de interculturalidade e representações sociais se faz pelo viés da diversidade, remetendo às propostas de Fleuri (2003) e Candau (2010) para a educação intercultural, no sentido de promover práticas que se alinham com a mudança de postura/pensamento para construir conhecimento de maneira crítica-reflexiva das diferenças culturais, que certamente estão mais na própria cultura do que fora ou construída por alguém de fora. Isso posto, ressaltamos que a proposição de Moscovici (2015) acerca das representações ocorre em atmosfera de conflito “dentro da própria cultura” diverge de uma concepção de interculturalidade que a concebe apenas como encontro de culturas diferentes, concebendo culturas como lugares geográficos e/ou nações. Moscovici (2015) afirma ainda que “dentro de qualquer cultura há pontos de tensão, mesmo de fratura, e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional duma cultura que novas representações emergem” (16).

É nesse viés da fragmentação de sentidos (representacionais) que situamos a noção de interculturalidade que almejamos para as discussões de representações sociais no contexto deste estudo. Compreendemos, dessa forma, que a ideia de interculturalidade conversa com uma postura consciente das diferenças culturais nos próprios sistemas representativos e que essas diferenças atuem no questionamento das próprias representações, mobilizando assim novas maneiras de se pensar a educação, mais especificamente a área de ensino-aprendizagem de PLE no tocante à produção de material didático e prática docente.

Para Candau (2016), a educação intercultural é um processo em constante desenvolvimento⁷⁰, em que “é necessário trabalhar o próprio “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais, como as encara, questionar seus próprios limites e preconceitos e provocar uma mudança de postura” (CANDAU, 2016, 815).

Diante do exposto e discutido acerca de interculturalidade, reconhecemos que existem diversas concepções do termo, bem como diferentes aplicações e usos. Assim, concordamos com Paiva (2015) que:

(...) as ideias presentes no construto teórico interculturalidade, refletem as necessidades e anseios da sociedade contemporânea,

⁷⁰ Assim como podemos remeter este fato ao que Walsh (2010) supõe sobre a interculturalidade crítica, de que é algo que ainda não existe, pois refere-se a uma mudança de pensamento.

a qual busca encontrar alternativas para lidar com problemas que, muitas vezes, persistem ao longo do tempo (PAIVA, 2015, 132)

Com isso, argumentamos que é pertinente pensar no termo interculturalidade na Linguística Aplicada, no campo de ensino aprendizagem de línguas, para além de um conceito que busca justificar o encontro multicultural, mas que passe a ser compreendido e considerado como um novo pensar da pedagogia de (P)LE, no sentido de ser uma perspectiva de atuação, no caso deste estudo, partindo da problematização de representações sociais.

Assim, coincidimos com a proposição de Paiva (2015, 9) de que a interculturalidade deve funcionar como uma “espécie de força motriz capaz de auxiliar e orientar docentes em seu planejamento pedagógico”. Por essa ótica, compreendemos que a interculturalidade deva ser contemplada no ensino de (P)LE como uma prática problematizadora, um caminho para se discutir e (re)construir políticas públicas para a área de PLE e posturas pedagógicas, bem como um olhar atento para o exame Celpe-Bras, já que é de substancial relevância e orientador do processo de ensino-aprendizagem de PLE.

Nesse sentido, julgamos relevante discutir noções de interação, uma vez que o foco deste estudo incide nos documentos que orientam as Interações Face-a-Face (Parte Oral) no exame Celpe-Bras. Além disso, ponderamos o fato de que a interação é o meio que favorece a interculturalidade e, por consequência, a construção de representações sociais. Com isso, apresentamos a seguir, uma seção dedicada ao conceito de interação.

1.4. As interações face-a-face no Exame Celpe-Bras: uma perspectiva social de interação

Nesta seção, discutiremos algumas noções de interação, levando em consideração o sentido social do termo, e em seguida, abordaremos o conceito de interação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas e de avaliação, tendo como foco os elementos provocadores e roteiros de interação da parte oral do exame Celpe-Bras.

Ao analisarmos os documentos que medeiam as interações face-a-face do exame, levamos em consideração o contexto avaliativo constituinte da interação avaliador-examinando. Ressaltamos que essa interação é interpolada pela presença do elemento **avaliação**, o qual configura-se como objetivo desse encontro. Porém, argumentamos que, por mais que o contexto dessa interação seja o da avaliação, não podemos afirmar que toda e qualquer manifestação dos sujeitos em questão seja manipulada pelo contexto avaliativo, pois são processos cognitivos e subjetivos de cada sujeito envolvido que permitem a interação acontecer. Dessa forma, não podemos, certamente, atribuir as reações dos sujeitos exclusivamente ao contexto avaliativo, como variante que modifica o comportamento e as representações dos sujeitos.

Com isso, faz-se necessário que apresentemos algumas noções de interação que permeiam nossa concepção do termo e sua extensão para o contexto das interações face-a-face do Celpe-Bras, uma vez que este estudo focaliza os documentos (EPs e RIs) que norteiam as interações no exame. A noção de interação perpassa diversas áreas de estudo, sendo elas a Antropologia, a Sociologia, a Psicologia, e a Linguística Aplicada, no âmbito de processo de aquisição e ensino-aprendizagem de línguas.

Izáki (2013) discute a noção de interação no processo de ensino-aprendizagem de línguas pela perspectiva de Fiorin (2005), ao apresentar, inicialmente, a teoria da comunicação como uma transferência de informações entre enunciador e enunciatário. Nesse sentido, a autora apresenta, com base em Fiorin (2005) que a comunicação é concebida como um “sistema interacional”, considerando que existe uma relação que afeta enunciador e enunciatário e vice-versa. Com isso inferimos que a interação pode ser compreendida como um fenômeno de contato entre duas ou mais pessoas, na qual existe reciprocidade e alteridade. Dessa forma, a interação acontece em âmbito social, em que se constitui pelo dialogismo (BAKHTIN, 2013) e seus efeitos nos participantes.

No que tange ao conceito de interação no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, Izáki (2013) corrobora a visão de Moita Lopes (1994) de que “o significado é uma construção social” (*apud* IZÁKI, 2013, 54). Assim, a interação pode ser concebida como o meio pelo qual se constrói sentido.

Aranha (1993) aborda o conceito de interação no contexto da psicologia. Assim, a interação está relacionada à análise de comportamentos humanos na sociedade e do desenvolvimento das relações humanas. A autora afirma que estudos enfocando interação como um fenômeno social são originários do século XIX, “época em que se iniciaram o questionamento e a reflexão sobre os efeitos dos grupos sociais no comportamento humano” (ARANHA, 1993,1). Nesse sentido, compreendemos que o conceito de interação estava mais atrelado à análise de comportamento humano e suas influências em grupos sociais, com propósitos também científicos, sendo a análise da interação uma inovação e contribuição para a produção científica na área da psicologia.

Para Aranha (1993) existiram dois grandes momentos no desenvolvimento científico envolvendo interação. O primeiro estava relacionado à investigação dos efeitos de interação, com foco no indivíduo e no ambiente. Nesse momento, destacaram-se pesquisas no contexto educacional, com trabalhos que focalizavam a teoria social da aprendizagem no âmbito do reforço e da punição. Investigações das relações familiares também faziam parte dos estudos que tinham a interação como foco, e, concordamos com Aranha (1993) *apud* Izáki (2013, 42) quando afirma que “antes, privilegiava-se o resultado da interação e não a qualidade do processo”. O segundo grande momento corroborava essa visão de interação como processo e estava mais alinhado com um viés qualitativo, em detrimento de uma perspectiva positivista que privilegiava efeitos e resultados de interações. Alguns exemplos de pesquisas nesse âmbito são citadas por Aranha (1993, 22), tais como:

(...) desenvolvimento de estudos descritivos, desenvolvimento de novas técnicas em registro de observação e síntese de dados, estudo dos significados de relações, investigação de estruturas grupais, desenvolvimentos de novas estratégias para melhorar as habilidades sociais. (ARANHA, 1993, 22)

Verificamos que nessa época houve expansão da produção científica no campo da psicologia, englobando pesquisas que focalizavam a aprendizagem, passando a uma ressignificação do conceito de interação como processo qualitativo.

Goffman (1967) foi um dos sociólogos pioneiros a investigar a interação social. O autor explica a noção de interação por um viés de contato interpessoal, afirmando que existe uma linha estabelecida entre as pessoas da interação. Para o autor, a interação configura-se como “um estado em que, temporariamente, todos aceitam os limites dos outros, é estabelecido. “Esse tipo de aceitação mútua parece ser uma estrutura característica básica da interação, especialmente a interação face-a-face”⁷¹ (11). Porém, Goffman (1967) adverte que essa relação com o(s) outro(s) não implica igualdade e nem equilíbrio na interação, “mas significa uma intenção em não concordar de fato com julgamentos/argumentos, os quais os participantes não concordam”⁷². (11). Ele afirma que “a manutenção da expressão facial é uma condição da interação e não seu objetivo”⁷³ (12). Além disso, as reações faciais podem se alterar em diferentes culturas, uma vez que elas tendem a seguir padrões socialmente aceitos em cada grupo social.

Goffman (1967) define o termo face como “o valor social positivo que uma pessoa efetivamente alega para ela mesma (...) face é uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados⁷⁴” em um contato interacional. Compreendemos a definição posta pelo autor como um elemento representativo e também constituinte da interação, em que a face transpõe sentimentos, emoções, reações que serão mobilizadas em um encontro. Nesse âmbito, a noção de interação é relevante para este estudo, pois os documentos de análise são mediadores das interações, proporcionando, assim, reações que interpelam o encontro entre examinandos e interlocutores.

Para Goffman (1967) existe uma certa aceitação nas interações face-a-face, em que, “é uma aceitação típica para ‘fazer funcionar’, e não uma ‘real’, uma vez que ela tende a ser baseada não na transparente concordância de avaliações sinceras, mas em uma vontade de concordar temporariamente com julgamentos que os participantes nem sempre concordam⁷⁵”. Desse modo, compreendemos que as interações face-a-face nem sempre

⁷¹ Tradução nossa: “a state where everyone temporarily accepts everyone else’s lines is established. This kind of mutual acceptance seems to be a basic structural feature of interaction, especially the interaction of face-to-face talk” (GOFFMAN, 1967,11).

⁷² Tradução nossa: “but upon a willingness to give temporarily lip service to judgements with which the participants do not really agree” (GOFFMAN, 1967,11).

⁷³ Tradução nossa: “maintenance of face is a condition of interaction, not its objective” (GOFFMAN, 1967,12).

⁷⁴ Tradução nossa: “The term face may be defined as the positive social value a person effectively claims for himself (...) face is an image of self delineated in terms of approved social attributes” (GOFFMAN, 1967: 3)

⁷⁵ Tradução nossa: “it is a typically ‘working’ acceptance, not a ‘real’ one, since it tends to be based not on agreement of candidly expressed heart-felt evaluations, but upon a willingness to give temporary lip service to judgements with which the participants not really agree” (GOFFMAN, 1967: 11)

podem ser consideradas como lineares e uniformes/estáveis. Ademais, com base no que Goffman (1967) pressupõe, depreendemos que as interações são momentos de tensão/conflito, em que afetos são reorganizados para que haja uma concordância temporária. Esse aspecto das interações dialoga com a perspectiva de interculturalidade estudada por Fleuri (2003), Candau (2010) e Paiva (2015), no sentido de uma concepção que entende o encontro como conflito, sendo esse um ponto de partida para repensar práticas, atitudes e representações.

Por uma perspectiva da psicologia interdisciplinar, Duncan e Fiske (2015) apontam que o entendimento de uma interação face-a-face é central para se compreender a conduta humana no âmbito social. De acordo com os autores, a interação face-a-face é compreendida por diversos pontos de vista e científicos, em que um deles é o da linguística.

Goldschmidt (1972 *apud* Duncan e Fiske, 2015, 3) afirma que:

(...) a interação social é algo exatamente inerente à vida humana. Os indivíduos de todas as sociedades se movem na vida nos termos de uma série contínua de interações sociais. É no contexto desses encontros sociais que o indivíduo expressa os elementos significativos de sua cultura, sejam eles relacionados à economia, status social, valores pessoais, autoimagens ou crenças religiosas⁷⁶.

Duncan e Fiske (2015) abordam a noção de interação com base na ideia do ato social⁷⁷ de Mead (1934), precursor do pragmatismo que tinha como foco principal o interacionismo. Para Mead (1982), “a mente de um indivíduo só pode existir quando em relação a outras mentes, com significados compartilhados”⁷⁸. Nesse sentido, podemos inferir que a interação é baseada em ações sociais e essas ações competem a todo e qualquer ser humano que esteja em um encontro social, levando em consideração o exterior e o interior, no sentido de que existe uma relação da cognição que afeta o exterior, e vice-versa, fazendo com que (re)ações ocorram, podendo ser transcritas em uma fala, um gesto/movimento, uma emoção, ou seja, a interação configura-se como ação social,

⁷⁶ Tradução nossa: *social interaction is the very stuff of human life. The individuals of all societies move through life in terms of a continuous series of social interactions. It is in the context of such social encounters that the individual expresses the significant elements of his culture, whether they are matters of economics, social status, personal values, self-images, or religious belief* (GOLDSCHMIDT, 1972,59).

⁷⁷ Tradução nossa: *social act*

⁷⁸ Tradução nossa: *the individual mind can exist only in relation to other minds with shared meanings* (Mead 1982: 5)

em que diversos fatores intrínsecos e extrínsecos ao ser humano convergem a fim de produzir uma nova ação, em determinado contexto social.

Nesse sentido, observamos que essa noção se relaciona com o que Leffa (2006) explica sobre interação: “na sua essência, parte, portanto, da ideia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes” (LEFFA, 2006, 175). Com isso, podemos inferir que qualquer interação é regida por potencialidades de afetar uns aos outros.

No que tange a essa metodologia de pesquisa, Duncan e Fiske (2015) apontam que em pesquisas sobre interação, a observação para a geração de dados é o método mais simples e seminal. Para os autores, o pesquisador deve “determinar construtos básicos que podem ser ligados diretamente e explicitamente aos dados”⁷⁹ (DUNCAN E FISKE, 2015, 10). Nesse sentido, existem três condições a serem levadas em consideração para a observação e análise de interações sociais: “a estrutura e estratégia”, que constitui a estrutura em que o indivíduo se encontra; “o sistema social natural”, no sentido de que a observação deve ser feita da maneira mais natural possível, ou seja, observar ações do cotidiano seria a forma mais natural; e “formação de hipóteses”, em que a observação casual não é suficiente, pois o pesquisador deve desenvolver uma hipótese baseada na observação prévia, e que esta seja baseada em uma observação sistemática e análise dos dados⁸⁰.

Considerando essa teoria metodológica de pesquisa em interação face-a-face, inferimos que o procedimento inicial é selecionar algumas categorias para serem analisadas, ou seja, há de se ter uma hipótese estruturada para orientar a observação do pesquisador. No contexto deste estudo, em que focalizamos os documentos que orientam as interações do exame Celpe-Bras, devemos ter um olhar observador que identifique indícios de representações, caracterizando, portanto, uma observação sistematizada por indicadores, que posteriormente, podem ser categorizados em eixos temáticos.

No que tange ao contexto de ensino de línguas, Ellis (1984, 1) afirma que:

⁷⁹ Tradução nossa: “determine a low-level construct that can be tied directly and explicitly to the data.” (Duncan e Fiske, 2015, 10).

⁸⁰ Tradução nossa: “Structure and Strategy – the structure and the individual within that structure. Natural Social Systems – as natural as possible / everyday actions. Hypothesis formation – casual observation is not enough – develop hypothesis based on the observation based on a systematic observation and data analysis” (Duncan e Fiske, 2015, 11).

Interação pode ser vista como um comportamento social que ocorre quando uma pessoa se comunica com outra. Interação, neste sentido, é interpessoal (...) De certa forma, interação oral interpessoal é básica para a comunicação humana, uma vez que, todas as comunidades, letradas ou não, se engajam nela⁸¹ (ELLIS, 1984, 1).

Ellis (1984) também aponta que a interação pode ocorrer no interior da mente humana, seguindo os pressupostos de Vygotsky (1978) de que é na mente que acontecem interações que permitem construir o entendimento ou a resposta para um fenômeno. Na voz de Ellis (1984, 1), a interação pode ser intrapessoal. Nesse sentido, o referido autor afirma que ambas as perspectivas interacionais, tanto a interpessoal quanto a intrapessoal estão diretamente relacionadas ao uso e processo de aquisição de línguas. Para o autor, existe entre esses dois tipos de interação uma relação, em que uma interfere na outra. Assim, “a interação intrapessoal é requerida para que haja interação interpessoal e, da mesma forma, a interação interpessoal serve para fomentar operações intrapessoais, incluindo aquelas que estão envolvidas na aquisição de línguas”⁸² (ELLIS, 1984, 3).

Nessa perspectiva, Ellis (1984) discute a “Hipótese da Interação”⁸³, sendo que esta operaria na relação mútua entre interpessoal e intrapessoal. A hipótese da interação estava mais relacionada com a negociação de sentido, sob a perspectiva de “reparar conflitos na comunicação”⁸⁴. Logo, estudantes de língua estrangeira podem aprender a língua-alvo por exposição e interação naquela língua, na voz de Ellis (1984), em que afirma que “uma suposição da hipótese da interação é que a aquisição da competência linguística é primariamente incidental ao invés de intencional”⁸⁵ (ELLIS, 1984, 4).

Considerando essas noções de interação social e (no contexto de aquisição de línguas), observamos que o Manual do Aplicador do exame Celpe-Bras não oferece um construto teórico/epistemológico que ampara as interações face-a-face do exame. A parte individual de avaliação oral são explicadas da seguinte maneira:

⁸¹ Tradução nossa: *interaction can be seen as the social behavior that occurs when one person communicates with another. Interaction in this sense is interpersonal. (...) In some sense, oral interpersonal interaction is basic to human communication, as all communities, whether literate or not, engage in it* (ELLIS, 1984, 1).

⁸² Tradução nossa: *intrapersonal interaction is required in order to Interact interpersonally and, also, interpersonal interaction serves to trigger intrapersonal operations, including those that are involved in language acquisition* (ELLIS, 1984, 3).

⁸³ Tradução nossa: *Interaction Hypothesis* (ELLIS, 1984).

⁸⁴ Tradução nossa: *repair breakdowns in communication* (ELLIS, 1984, 4)

⁸⁵ Tradução nossa: *An assumption of the IH is that the acquisition of linguistic competence is primarily incidental rather than intentional* (ELLIS, 1984, 4).

a produção e a compreensão oral são avaliadas com base no desempenho do/a examinando/a em uma Interação Face-a-Face com um/a **AI**. Procura-se avaliar a capacidade do/a examinando/a em mobilizar conhecimentos e recursos linguísticos e interacionais no uso significativo da Língua Portuguesa. (BRASIL, 2015, 8-9)

Percebemos, com isso, que o Manual do Aplicador oferece uma breve descrição do que são as interações face-a-face, levando em consideração o uso da língua em contexto social, não abarcando, porém, concepções teóricas acerca de interação. Nesse sentido, existem pesquisas que focalizam as interações face-a-face, apresentando apenas descrição de como esse processo interacional ocorre no âmbito avaliativo, como em Sakamori (2006) e Borges (2016). Diante dessa lacuna que toca no episteme do conceito de interação para/no exame Celpe-Bras, propomos uma discussão acerca de interação e de como concebemos o termo no contexto das interações face-a-face do Celpe-Bras.

No que tange ao conceito epistemológico de interação, valemo-nos do que Leffa (2006) aponta sobre o termo: “na sua essência, parte, portanto, da ideia de contato, podendo ser definida como um contato que produz mudança em cada um dos participantes” (LEFFA, 2006, 175). Com isso, inferimos que a noção de interação é mediada pela teoria de afetos de Espinoza, definida como a potencialidade de um corpo/objeto afetar e ser afetado, ou seja, a interação é compreendida como contato e movimento, em que há troca de afetos, resultando em um efeito, sendo esse provocador de emoções, representações e reações.

Leffa (2006) atenta para o que compõe uma interação entre professor-aluno, que é o conteúdo. O autor ressalta que: “é importante destacar que o conteúdo, o texto, ou o saber a ser construído na sala de aula é o elemento fixo da interação, na medida em que estabelece os objetivos da aprendizagem”. (LEFFA, 2006, 179). Inferimos que essa relação é de extrema relevância no âmbito do exame, pois os afetos envolvidos nessa interação implicam a construção de representações sociais, corroborando o que Moscovici (1978) afirma: “todas as interações humanas, sejam elas entre duas pessoas ou entre dois grupos, pressupõem representações” (26).

Gumperz (2009) apresenta o conceito de interação ao discorrer sobre comunidade discursiva⁸⁶ e pressupõe que “a interação verbal é um processo social, em que enunciações são selecionadas de acordo com normas e expectativas socialmente reconhecidas”⁸⁷ (66).

⁸⁶ Tradução nossa: *speech community* (GUMPERZ, 1968).

⁸⁷ Tradução nossa: *verbal interaction is a social process in which utterances are selected in accordance with socially recognized norms and expectations* (GUMPERZ, 2009, 66)

Considerando essa definição, discutimos o fato de que essas normas e expectativas socialmente reconhecidas podem variar no contexto de uma interação entre um falante nativo de português do Brasil e um estrangeiro, implicando na construção de representações sociais. Essas normas podem variar também no contexto em que participantes falam a mesma língua e compartilham espaço e cultura, ou seja, o encontro entre seres humanos já pressupõe uma interação, e mesmo as nacionalidades sendo iguais, as culturas podem variar, o que implica variação do conhecimento das normas e expectativas socialmente reconhecidas.

No que tange o contexto de avaliação, McNamara e Roever (2010) apontam a avaliação oral como um espaço interacional. Para McNamara (1997) o conceito de interação no contexto de avaliação no ensino de línguas tem dois sentidos: “(1) um informalmente psicológico, referindo-se a vários tipos de atividade mental em um indivíduo, e (2) um social/comportamental, em que o comportamento em conjunto de indivíduos é a base para a co-construção (e interpretação) de desempenho”⁸⁸ (MCNAMARA, 1997, 447).

McNamara (1997) discute o conceito de interação no contexto de avaliação oral de línguas perpassando diversas teorias da Linguística Aplicada e da área de avaliação. O autor afirma que “para Bachman, o termo interação, mesmo quando se refere à interação social, remete-se exclusivamente à atividade cognitiva por parte do candidato”⁸⁹ (MCNAMARA, 1997, 449).

McNamara (1997) aponta que a visão de Bachman sobre o termo interação não abarca o elemento social, ficando exclusivamente atrelado ao cognitivo, e dessa forma, exclui a relação com o outro. Por outro lado, Hymes (1972) afirma que: “a interação da língua(gem) com o contexto social é vista, em primeiro lugar, como uma questão da ação humana e do conhecimento, às vezes consciente, às vezes inconsciente, que permite que as pessoas usem a língua em contextos sociais”⁹⁰.

Nesse sentido, concebemos interação como um fenômeno social, em que “ações” permeiam e interseccionam o contato entre (do latim, *inter*) duas ou mais pessoas. A esse

⁸⁸ Tradução nossa: (1) a loosely psychological one, referring to various kinds of mental activity within a single individual, and (2) a social/behavioral one, where joint behavior between individuals is the basis for the joint construction (and interpretation) of performance (MCNAMARA, 1997, 447)

⁸⁹ Tradução nossa: for Bachman the term interaction, even when it is referring to social interaction, refers exclusively to cognitive activity on the part of the candidate (MCNAMARA, 1997, 449)

⁹⁰ Tradução nossa: “The interaction of language with social setting is viewed first of all as a matter of human action and of the knowledge, sometimes conscious, sometimes unconscious, that enables persons to use language in social life”. (HYMES, 1967, 15)

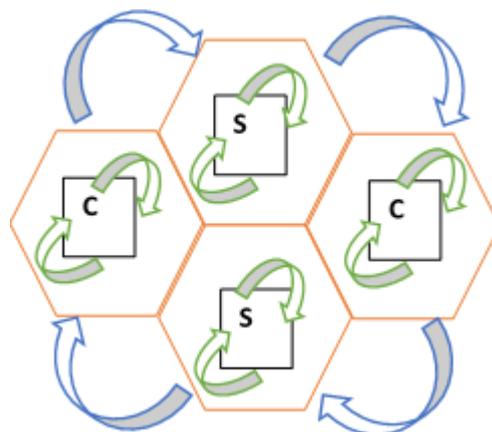
fenômeno social, agregamos o caráter cognitivo e intrapessoal, corroborando Ellis (1984) e Leffa (2006). Ademais, podemos considerar que essa compreensão de interação remete à teoria das representações sociais de Moscovici (1978), em que o autor as define da seguinte maneira:

Quando falamos de representações sociais, (...) consideramos que não existe um corte dado entre o universo exterior e o universo do indivíduo (ou do grupo), que o sujeito e o objeto não são absolutamente heterogêneos em seu campo comum. O objeto está inscrito num contexto ativo, dinâmico, pois que é parcialmente concebido pela pessoa ou a coletividade como prolongamento de seu comportamento. (MOSCOVICI, 1979, 48).

Valemo-nos da noção de representações sociais de Moscovici (1978) para explicar o conceito de interação, uma vez que essas ocorrem na interação. As representações sociais envolvem também um processo cognitivo intrapessoal. Existe, assim, uma intersecção entre o individual e o coletivo, fazendo com que as representações não sejam apenas social e nem apenas individual, mas um prolongamento dessas relações. Nesse sentido, consideramos que a interação é o elemento principal das representações sociais, é o *locus* que permeia e permite que as representações emergjam.

Elaboramos a seguinte figura para ilustrar essa relação de *continuum* entre a parte cognitiva (intrapessoal) e a social (interpessoal) do conceito de interação:

Figura 3 - O continuum entre cognitivo e social na interação



Fonte: elaborado pela pesquisadora

As letras **C** e **S** referem-se ao **cognitivo** e **social**, respectivamente. As setas verdes internas, que entram e saem dos componentes cognitivo e social ilustram uma interação

que é intrínseca a esses elementos. As setas externas e azuis ilustram a interação entre os elementos cognitivo e social. As formas sextavadas foram escolhidas para que pudessem representar o contato e a relação de prolongamento entre o social e o cognitivo.

Em relação às interações face-a-face no Exame Celpe-Bras, é nesse espaço que os processos avaliativos das habilidades orais acontecem. Nos 5 minutos iniciais, o Avaliador-Interlocutor toma como base um questionário respondido pelos examinandos no ato da inscrição, como forma de mediar a interação. Esse questionário compõe uma variável contextual importante, uma vez que ele é indicado para orientar a interação, assim como os elementos provocadores e o roteiro de interação. Conforme já observado por Faria (2017), os EP's 'impulsionam a interação entre o examinando e o Avaliador-Interlocutor' (23).

Considerando o construto teórico que fundamenta o exame, que objetiva “avaliar a capacidade de uso da língua (...) para agir em sociedade (...)” (BRASIL, 2015, 8), compreendemos que o exame Celpe-Bras, em sua totalidade, alinha-se com a visão de avaliação como extensão do social, proposta por McNamara (2006), em que “o foco da avaliação é a habilidade do candidato/aluno em uma interação social oral”⁹¹ (MCNAMARA, 2006, 243).

As interações face-a-face do Celpe-Bras podem ser compreendidas como um espaço que transcende a noção de transmissão de informação e comunicação, pois é nesse ambiente (avaliativo) que as representações sociais são construídas, a partir da interação examinador e examinando. Nesse sentido, concebemos as interações face-a-face do Celpe-Bras como interações sociais que permitem estabelecer relações entre as partes envolvidas, de modo a dar espaço para a construção de representações sociais, sendo esse processo parte de um contexto de avaliação oral.

Por outro lado, essas interações podem ser controladas pelo elemento avaliativo. Nesse sentido, a interação passa a ser perturbada pelo fator da avaliação, que tem como premissa a competência interacional, levando em consideração a natureza do exame Celpe-Bras. Hipoteticamente, discutimos que nem sempre os Elementos Provocadores atuam como força motriz da interação, limitando assim a capacidade interacional do

⁹¹ Tradução nossa: “the focus of assessment is the students’ ability to perform in spoken social interaction” (MCNAMARA, 2006, 243).

momento. Existem, assim, algumas variantes que interferem na interação, como a escolha do elemento provocador para o perfil de examinando, implicando na escolha e ação/attitudes do avaliador-interlocutor. Além disso, o roteiro de interação também pode constituir uma variante delimitadora da interação, uma vez que uma possível não-flexibilidade das questões propostas pode direcionar a interação para outro caminho, assemelhando-se a uma entrevista, conforme já observado em pesquisa sobre a atuação dos avaliadores (BOTTURA, 2014).

Nesse sentido, é válido ressaltar o papel relevante do avaliador-interlocutor como mediador e condutor da interação, a fim de prover insumos significativos para a avaliação de desempenho do examinando em língua portuguesa. Ao sinalizar que o avaliador é mediador, discutimos o fato de ele/a ser responsável pelo direcionamento da interação, levando em consideração o viés social (MCNAMARA, 2006) como primordial. Assim, o avaliador-interlocutor seria capaz de modificar e adequar questões do roteiro de interação a fim de melhor conduzir a interação, o que corrobora a afirmação de McNamara (2006) de que o foco da avaliação deve ser as habilidades interacionais, se alinhando também com o construto de avaliação que orienta o referido exame.

A seguir apresentaremos o capítulo de metodologia da pesquisa, em que discutiremos a natureza e os paradigmas da investigação, bem como os instrumentos e critérios de coleta e análise de dados, que configuram este estudo.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA: UMA TRAJETÓRIA TEÓRICO-METODOLÓGICA DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA

Mas, você, que faz doutorado na área de Letras, também faz pesquisa? E como é essa pesquisa? Vocês geram um produto? Um é o pesquisador, e o outro⁹² ...

2.1.O Fazer Científico e seus Paradigmas Metodológicos

Neste capítulo, discutiremos abordagens metodológicas nas Ciências Sociais, focalizando o fazer científico na Linguística Aplicada (LA). Além disso, apresentaremos as escolhas de abordagens que fundamentam esta investigação. Buscamos caracterizar a natureza deste estudo, bem como o contexto, os documentos de coleta de dados, as fontes geradoras de dados, e categorizações para análise.

Iniciamos este capítulo partindo da problematização da fala da epígrafe, pois consideramos que ela resume a visão positivista que se tem do fazer científico, em que pesquisa só é feita por aqueles que atuam em laboratórios e que geram produtos. Essa é uma concepção acerca do fazer científico que, geralmente, exclui a área das Ciências Sociais, na qual se insere a Linguística Aplicada.

Isso posto, estabelecemos um paralelo com pressupostos teóricos de Moscovici (2015) acerca do fazer científico. O autor, em sua obra “A representação social da psicanálise”, questiona e problematiza a produção científica na área das ciências sociais, em oposição ao positivismo das ciências exatas. Aproveitamos a problematização desse autor para introduzir discussões acerca da produção acadêmica no âmbito das Ciências Sociais. Moscovici (2015) abarca um conceito de fazer ciência que remete ao que concebemos sobre pesquisa em Linguística Aplicada. O autor discorre sobre a dicotomia entre as ciências exatas e as ciências sociais, e coloca esta última em destaque, uma vez

⁹² Fala de um aluno ao mostrar-se curioso sobre como seria fazer pesquisa na área de Letras. Esse diálogo aconteceu em uma aula de língua inglesa, em uma escola de idiomas, em que o tópico da conversa era o trabalho e a pesquisa na universidade.

que ela contribui para o ser e o fazer nas sociedades. Essa concepção advém de seu estudo sobre a Psicologia social, em que toma a psicanálise como objeto, e questiona o fato de a análise da psique humana estar dissociada do contexto social. Nesse sentido, Moscovici (2015) mobiliza sua teoria, segundo a qual o individual está diretamente relacionado, por afetos, com o contexto social. Dessa forma, entendemos que o coletivo se constitui como prolongamento do individual, no sentido de que se complementam, um intervindo e interferindo no outro.

No que tange à menção à investigação em Linguística Aplicada, defendemos que o conhecimento produzido nessa área não se limita a ela. Devido ao seu caráter multifacetado, a LA dialoga com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, ao focar ensino-aprendizagem de línguas não estamos apenas focando o fazer pedagógico e nas teorias que o embasam, mas estabelecendo diálogo com outras disciplinas, como a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, entre outras tantas que constituem o processo de investigação na área de LA. Assim, a LA é uma área de estudo que toca outras áreas e por esse motivo não se limita a si mesma. Esse fato corrobora a teoria de Moscovici (2015), apontando que o fazer científico em determinada área não detém o saber restrito somente àquela área específica.

As áreas dialogam entre si, assim como o autor coloca, por exemplo, a Psicanálise em diálogo com a Sociologia, Antropologia. Nesse sentido, justificamos o uso da teoria das representações sociais de Moscovici (2015) na Linguística Aplicada também como maneira de confirmar a interdisciplinaridade.

A metodologia de pesquisa em LA tem sido discutida por diversos autores e pesquisadores da área, como Larsen-Freeman e Long (1991), Holmes (2017), Brown (2004), Godoy (1998), Moita Lopes (1994, 1996, 2003), entre outros. Tomaremos essas referências como base teórica para discussão de paradigmas de pesquisa e para caracterização desta investigação.

Para Larsen-Freeman e Long (1991), pesquisar significa buscar respostas para perguntas. Entendemos essa afirmação, no contexto de pesquisas em LA, como uma problematização de questões que envolvem o processo de ensino-aprendizagem de línguas, a fim de possibilitar ao pesquisador compor teorias e tecer encaminhamentos. Em 1991, os autores questionavam o fato de a Linguística Aplicada ser um campo relativamente recente de atuação e pesquisas, em que os métodos de investigação

advinham de áreas como aquisição de língua materna, educação, entre outras. Porém, constatou-se que essas metodologias não eram suficientes para orientar a pesquisa em LA, contando com suas complexidades e especificidades.

Os autores também mencionam conflito entre os dois paradigmas de pesquisa: quantitativo e qualitativo, sendo que o primeiro seria atribuído, em geral, a testagem de hipóteses e mais adequado às ciências exatas, enquanto o segundo estava mais relacionado ao campo das ciências sociais, com pesquisas que buscavam inferir/descrever características processuais e não quantificação. Dessa forma, o paradigma qualitativo estava mais associado ao campo das pesquisas etnográficas e interpretativistas.

Larsen-Freeman e Long (1991) resumem as características dos dois paradigmas de pesquisa em um quadro, do qual destacamos as mais relevantes. A dimensão qualitativa foi apresentada nos seguintes termos: relacionada à fenomenologia e ao entendimento do comportamento humano, observação naturalista e não-controlada, subjetiva, próxima aos dados (a visão de quem está no processo), fundamentada, orientada a descobertas, exploratória, expansionista, descritiva, indutiva, orientada ao processo, válida, real, rica e profunda em termos de dados, não generalizadora (podendo ser representada por estudos de caso), holística, e por fim, como assumindo uma realidade dinâmica.⁹³

Na outra parte do continuum, temos a caracterização do paradigma quantitativo como: focado no positivismo lógico, buscando fatos ou causas de fenômenos sociais, não considerando os estados subjetivos dos indivíduos; métodos de medida controlados; objetividade; o pesquisador está longe dos dados (visão de quem está de fora); orientado à verificação, teste, confirmatório, reducionista e relacionado à dedução de hipóteses; foco no resultado; exatidão e possibilidade de replicação; generalizável a múltiplos estudos de caso; particularista (em oposição a *holístico*), assumindo uma realidade estática.⁹⁴ Entretanto, não podemos afirmar que todas as pesquisas em LA fazem o ideal oposto do positivismo lógico.

Percebemos que os dois paradigmas eram vistos separadamente, de maneira binária, e sem a possibilidade de mesclar as duas perspectivas. Larsen-Freeman e Long (1991) apontaram que estudos longitudinais (qualitativos) e *cross-sectional*

⁹³ Tradução nossa: ver anexo 1 (LARSEN-FREEMAN e LONG, 2014, 12).

⁹⁴ Tradução nossa: ver anexo 1 (LARSEN-FREEMAN e LONG, 2014, 12).

(quantitativos) não deveriam ser diretamente associados aos paradigmas qualitativos e quantitativos, respectivamente. Nesse sentido, os autores afirmam que:

(...) o que é mais importante para os pesquisadores não é a escolha, ‘a priori’ dos paradigmas ou das metodologias, mas, faz-se necessário que o pesquisador esteja certo de qual é o propósito do estudo, e combinar esse propósito com os atributos possibilitará mais chances de se alcançar esse propósito⁹⁵ (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991, 14).

Com isso, inferimos que a opção da metodologia e dos paradigmas não devem ser escolhidas como ponto de partida, principalmente na LA, em que buscamos investigar e problematizar complexidades/especificidades do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Nesse sentido, a metodologia ideal é aquela que se encaixa nas especificidades e complexidades de cada estudo. Em concordância com a afirmação de Silveira (2004: 145-146) no tocante à pesquisa interpretativista, reiteramos:

(...) a tarefa do pesquisador é registrar o que as pessoas dizem e fazem como um produto de como elas interpretam a complexidade de seu mundo. Em outras palavras, com a finalidade de apreender o significado do comportamento de uma pessoa, o pesquisador busca entender certos eventos sociais sob o ponto de vista dos participantes.

Essa visão corrobora o que Godoy (1995) explica acerca da metodologia de pesquisa qualitativa. A autora afirma que a primeira pesquisa qualitativa foi a de *Frédéric Le Play*, datada de 1855, que tratava de relatos e monografias comparativas sobre as famílias das classes trabalhadoras da Europa.

Na Sociologia, a pesquisa qualitativa buscava retratar problemas sociais e/ou descrever comportamentos. Diversos instrumentos (documentos) de coleta de dados eram utilizados, como a análise de cartas, entrevistas e notas de observações. Para Godoy (1995: 60), “o papel do pesquisador era o de captar a perspectiva daqueles por ele entrevistados”. A essa característica podemos relacionar o que se conhece sobre pesquisa na LA, pois ao analisar o contexto de ensino-aprendizagem, buscamos, dentre outros

⁹⁵ Tradução nossa: *the point is that what is important for researchers is not the choice of ‘a priori’ paradigms or even methodologies, but rather to be clear on what the purpose of the study is and to match that purpose with the attributes most likely to accomplish it* (LARSEN-FREEMAN e LONG, 1991, 14).

aspectos, *captar perspectivas* de professores, aprendentes e outros envolvidos no processo de ensinar e aprender.

Na Antropologia, Godoy (1995) aponta os trabalhos de Frans Boas e Bronislaw Malinowski como exemplos de pesquisas de campo, sendo que para o segundo, era fundamental que o pesquisador permanecesse no ambiente de coleta de dados, o que caracteriza uma pesquisa etnográfica. É válido ressaltar que sobre esse paradigma e natureza de pesquisa, leva-se em consideração a subjetividade do pesquisador, uma vez que a história do observado passará a ser contada/escrita a partir da visão do pesquisador-observador, podendo resultar em visões estereotipadas e hegemônicas de um povo.

Oran (1998 *apud* Ianuskiewtz, 2009) compara a pesquisa qualitativa com uma viagem de exploração, no sentido de que, ao conduzir uma pesquisa de base qualitativa, não partimos de hipóteses. A autora defende que deixemos de lado todo o conhecimento pré-concebido para que novas teorias e encaminhamentos sejam desenvolvidos ao longo do processo de investigação.

Reconsiderando Moscovici (2015), em sua busca por localizar a psicanálise na sociedade, o autor critica o determinismo do saber científico e a intenção de fazer as descobertas científicas como sagradas e intocáveis. Seria esse o propósito de fazer pesquisa? Principalmente na área da Linguística Aplicada, as produções científicas não têm um fim gerador de conclusões e resultados, mas o objetivo de promover a continuidade do fazer científico. Nesse viés, Moscovici (2015) descreve a condição da produção científica em ciências sociais em oposição às ciências exatas:

(...) sob o abrigo da tradição, ignora, entretanto, os prolongamentos mais vastos de uma ciência, os quais representam uma de suas funções essenciais, a saber, transformar a existência dos homens (MOSCOVICI, 2015, 17)

É nesse caráter transformador da ciência e nessa relação de efeito sobre a existência humana que podemos estabelecer um paralelo com a pesquisa em Linguística Aplicada, uma vez que ao produzir cientificamente sobre processos de ensino-aprendizagem de línguas estamos (re)construindo valores (de professores, aprendentes e usuários/falantes de LE), práticas, competências, entre tantos outros fatores que são constituintes do processo de ensino-aprendizagem.

Moita Lopes (1996) pondera o caráter multi/interdisciplinar da Linguística Aplicada, que focaliza a *resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula* (MOITA LOPES, 1996:3). Compreendemos que fazer ciência na área de LA está além da capacidade de encontrar soluções para problemas e gerar produto, pois o fazer científico nesse contexto está associado à problematização de especificidades da prática pedagógica e de todos os outros fatores que a constituem, a fim de desenvolver encaminhamentos que possam atender às necessidades iniciais que motivaram a investigação.

Em Moita Lopes (1994), a pesquisa qualitativa de base interpretativista é diferenciada da concepção positivista de fazer pesquisa. Para o referido autor, fazer ciência está no âmbito da (re)interpretação de fatos da realidade através da observação. Sob essa perspectiva, o autor reitera o fato de que *o homem constrói os significados do mundo social* (MOITA LOPES, 1994: 330). Dessa forma, compreendemos que ao analisar dados da interação humana estamos reinterpretando e (re)construindo sentidos sociais.

Brown (2008) apresenta uma definição sobre pesquisa em Linguística Aplicada, que ele mesmo define como bastante ampla: “qualquer indagação sistemática e que segue princípios”⁹⁶ (478), à qual o autor agrega outras características, como “ordenada, metodológica, precisa e bem organizada”.⁹⁷ (478).

O referido autor divide a pesquisa em LA em duas categorias básicas, sendo elas: pesquisa primária, que é derivada de uma fonte de dados original, e pesquisa secundária, derivada de outras pesquisas. Porém, mais adiante, Brown (2008) aponta essas categorias como binárias, e que, portanto, não dariam conta de caracterizar as complexidades e especificidades dos contextos de pesquisa em LA. Então, ele expande essas categorias, considerando outros contextos e métodos de pesquisa. As secundárias passam a incluir pesquisa bibliográfica e revisão de literatura⁹⁸, enquanto as primárias são desmembradas em outras três categorias: qualitativa (tradições e técnicas), *survey* (entrevistas e questionários), estatística (descritiva, exploratória, quasi-experimental, experimental).

⁹⁶ Tradução nossa: *any systematic and principled inquiry in applied linguistics* (BROWN, 2008, 478)

⁹⁷ Tradução nossa: *orderly, methodical, precise and well organized* (BROWN, 2008, 478)

⁹⁸ Tradução nossa: “library research and literature reviews” (BROWN, 2008, 478)

Todavia, fazer pesquisa na área de linguística aplicada não significa encaixar uma hipótese em métodos, pois as ferramentas de coleta de dados ou fontes de dados podem variar e se misturar. Também não concebemos a pesquisa em LA como a aplicação de teorias à prática. Entendemos que a produção científica em LA acontece por uma mediação entre teoria e prática, em que a prática alimenta a teoria e vice-versa, de modo a indicar encaminhamentos, sendo eles propulsores e motivadores de novas pesquisas.

Heigham e Crocker (2009) apontam que a pesquisa em linguística aplicada deve funcionar como:

(...) uma maneira de ajudar aprendentes de línguas, professores, pesquisadores, elaboradores de materiais, e administradores de programas de ensino a ganharem conhecimento profundo acerca do mundo multifacetado de ensino-aprendizagem de línguas.⁹⁹ (xi).

Percebemos que tal apontamento coloca a LA em um lugar social, uma vez que ela tem como propósito tomar conta das necessidades de aprendentes, professores e todo o meio que intersecciona o processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, os autores afirmam que:

(...) fazer pesquisa qualitativa pode ser extremamente recompensador e tem a função de transformar, não somente o seu entendimento do que você está estudando, mas potencial e mais profundamente, o entendimento de quem você é neste mundo¹⁰⁰ (xi).

Em concordância com essa afirmação, podemos estabelecer um paralelo com o aspecto da transformação do ser humano, apontado por Moscovici (2015), com relação ao fazer científico na área das ciências sociais, uma vez que implica uma tomada de posição, envolvendo a subjetividade do pesquisador, seja para observar e coletar os dados, seja para analisá-los, categorizá-los e avaliá-los. Afirmamos isso, dado o caráter não-exato da pesquisa na área das ciências humanas.

É válido ressaltar que o fazer científico não se divide, por oposição, em pesquisa qualitativa e quantitativa, uma vez que existem paradigmas mistos de pesquisas, podendo

⁹⁹ Tradução nossa: (...) “helping language learners, teachers, researchers, materials writers, and program administrators gain a deeper understanding of the multifarious worlds of learning and teaching languages.

¹⁰⁰ Tradução nossa: doing qualitative research can be extremely fulfilling and has the capacity to transform not only your understanding of what you are studying but potentially, and more profoundly, of who you are in this world” (Heigham e Crocker, 2009, xi).

combinar as duas vertentes. É relevante mencionar também que a pesquisa qualitativa não é adequada somente às ciências sociais e a quantitativa somente às ciências exatas. Essa seria uma divisão redutora das especificidades dos métodos de coleta de dados, limitando-os a uma ou outra área.

Nesse sentido, abordaremos a pesquisa qualitativa como característica central desta investigação. Ecoando Heigham e Crocker (2009), a pesquisa qualitativa *é um termo amplo utilizado para referir-se a uma metodologia de pesquisa complexa ...*¹⁰¹ (5). Nesse sentido, podemos inferir que a pesquisa em LA, se encaixa no paradigma qualitativo, por tratar de complexidades em ensino-aprendizagem de línguas. Além disso, acrescentamos que a pesquisa no paradigma qualitativo está relacionada à produção de sentidos, o que corrobora a afirmação de Heigham e Crocker (2009):

A pesquisa é qualitativa se ela se relaciona com sentidos, como pessoas que participam em um evento ou espaço pensam, descrevem e compreendem o que elas sabem, pensam e/ou o que estão fazendo¹⁰² (HEIGHAM E CROCKER, 2009, 26).

No que tange ao conceito de pesquisa qualitativa, como forma de produção de sentido, Spink (2013) aponta essa prática como “investigação construcionista” (54), em que o conhecimento é construído no âmbito social. Essa afirmação dialoga com a teoria de Moscovici (1978) acerca do fazer científico em ciências sociais, em que esse autor indica que a pesquisa nesse campo de estudo está além da produção de conhecimento científico, pois trata desse processo como forma de construir sentidos, uma vez que pesquisar no âmbito das representações sociais implica trabalhar com significações construídas no e pelo discurso.

Spink (2013) toma a perspectiva da pesquisa como prática social. Por essa visão, a autora aponta alguns questionamentos, como o que é ciência, o que é pesquisa qualitativa e quantitativa e até que ponto esses dois paradigmas se opõem. Ademais, a autora apresenta uma visão de ciência como processo inacabado, em que entra em jogo a subjetividade do pesquisador e do pesquisado para mobilizar uma objetividade tradicional e metodológica pré-existente, que condiciona o fazer científico.

¹⁰¹ Tradução nossa: (...) “is an umbrella term used to refer to a complex and evolving research methodology” (Heigham e Crocker, 2009, xi).

¹⁰² Tradução nossa: “Research is qualitative if it has to do with meanings, with how people who participate in an event or setting think about, describe and understand what they know, think, and/or are doing” (HEIGHAM E CROCKER, 2009, 26).

Segundo Spink (2013), existem métodos apropriados para a pesquisa em ciências sociais/humanas, sendo eles conceituados como a “epistemologia da diferença” (45), que reflete um deslocamento do eixo metodológico positivista. Por exemplo, Kuhn (1970), aponta duas vertentes do fazer científico: a ciência normal e a ciência revolucionária. Para Spink (2013), existe uma relação de “colonialismo” que orienta as metodologias de pesquisa em ciências sociais por parte das ciências da natureza.

No que tange à “epistemologia da diferença” (SPINK, 2013, 45), podemos inferir que o processo de fazer pesquisa/investigação na área de ciências sociais está intimamente relacionado à etimologia do termo epistemologia, originária do Grego¹⁰³, *episteme*, que significa “conhecimento” (sinônimo de “saber”), exprime a noção de “ciência” enquanto *logos* e está relacionado à linguagem e ao discurso, ou seja, discorrer sobre epistemologia é tratar do conhecimento em discurso, implicando uma ação social, sendo que a epistemologia não é estática, isolada/fechada e/ou homogênea. Nesse sentido, podemos considerar que a ciência ou o conhecimento se materializam através da linguagem e no discurso, fazendo com que o fazer científico seja uma prática social.

Dessa forma, “a epistemologia da diferença” (SPINK, 2013: 45) defende métodos específicos e apropriados para investigações em ciências sociais, o que corrobora o fato de que a pesquisa no paradigma qualitativo não obedece a hipóteses pré-estabelecidas, não sendo possível a replicabilidade, devido ao caráter não exato de fazer pesquisa.

O fato de métodos de pesquisa qualitativa estarem relacionados ao conceito de “epistemologia da diferença”, na voz de Spink (2013, 45), implica uma relação direta com o caráter da subjetividade, que permeia o fazer científico. Nesse sentido, é válido questionar em que medida as ciências exatas/brutas se sobressaem às ciências sociais pelo caráter da exatidão, confiabilidade e replicabilidade. Além disso, questionamos o papel do pesquisador nos dois paradigmas: até que ponto, a subjetividade do pesquisador não (deve) influencia(r) no processo científico, uma vez que o intuito da pesquisa é a transformação social?

Considerando o aspecto da pesquisa em ciências sociais como forma de construção de sentidos e transformação social, Spink (2013) revozea Foucault (1987) afirmando que a “interpretação é inesgotável”, o que dialoga com o caráter da

¹⁰³ De acordo com o Dicionário Online da Língua Portuguesa Priberam (Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/epistemologia>. Acessado em 20 de Março de 2018.)

epistemologia discutido anteriormente, de que ela não é estática, homogênea e hermética, sendo considerada então como fluida e com potencialidades de transformação. Dessa forma, a autora pontua que a interpretação de dados nunca é uma interpretação primária, pois o próprio dado já não o é, uma vez que deriva de outros símbolos/signos interpretados. O que Foucault (1987) defende é que a interpretação é permeada por uma pluralidade e fluidez de significações, afirmando que “a linguagem não diz exatamente o que diz” (FOUCAULT 1987, 14) e que é passível de transmitir significados outros: “o que está por baixo”. (FOUCAULT, 1987, 14).

Dessa forma, ponderamos que o fazer científico nas ciências sociais subjaz um processo de subjetividade de interpretações de caráter não-finito, uma vez que ao fazer pesquisa, o pesquisador se desloca de seu lugar de partida e passa a habitar outros espaços, que permitem novas interpretações. Assim, podemos inferir que esse processo também implica uma relação de subjetividade do pesquisador. Consideramos que, por mais que a exatidão tente dominar uma objetividade, a relação dado-pesquisador não pode ser neutralizada. É válido ressaltar que os dados (ou fontes geradoras de dados) estabelecem uma conexão com o pesquisador, uma vez que aqueles têm a capacidade de afetar o pesquisador e vice-versa. Argumentamos, então, que o caráter subjetivo não se limita ao paradigma qualitativo de fazer pesquisa, uma vez que toda pesquisa é realizada por seres humanos constituídos de subjetividade¹⁰⁴.

Retomando o caráter inacabado de interpretação, defendido por Foucault (1987) e tendo a análise interpretativa como movimento propulsor de transformação e construção do conhecimento, podemos inferir que a objetividade metodológica se transforma em subjetividade. Nesse sentido, a produção científica estabelece relação entre o social (pois busca analisar fatos/atividades humanas) e o individual, uma vez que a subjetividade (do pesquisador e do pesquisado) entra em jogo, a fim de construir/transformar sentidos da realidade. É por esse viés que abordamos a pesquisa em Linguística Aplicada. Por estar associada a lidar com problemas/questões de uso da língua, considerando contextos sociais, a LA permite adequar-se ao paradigma qualitativo de pesquisa,

¹⁰⁴ É válido ressaltar que a discussão sobre paradigmas (quali/quant) não deve ser tomada como convencional e/ou tendenciosa, uma vez que a metodologia de pesquisa na perspectiva desta investigação busca também contribuir com discussões desse teor. Dessa forma, não afirmamos que a pesquisa qualitativa se opõe à quantitativa, mas procuramos traçar um percurso pelo qual buscamos compreender especificidades que subjazem a esses dois paradigmas.

No Brasil, Moita Lopes (1996) apresenta uma visão interdisciplinar da Linguística Aplicada, em que expande o contexto de ação do pesquisador para fora da sala de aula, fazendo assim referência à *preocupação com problemas de uso da linguagem situados em contextos das práxis humana* (3). Esse autor indica um (novo) foco transdisciplinar para a Linguística Aplicada, incluindo novos contextos para a pesquisa em LA, além da sala de aula. Com isso, justificamos esta investigação, que tem como base principal de análise os materiais (EPs e roteiros) que orientam as interações face-a-face do Exame Celpe-Bras, como uma maneira de olhar para a sala de aula, partindo de outros contextos, neste caso, da dimensão avaliativa.

Retomando o objetivo desta investigação de analisar documentos que norteiam as interações face-a-face do Exame Celpe-Bras, focalizando representações de Brasil que podem aparecer em elementos provocadores e roteiros de interação, caracterizamos este estudo como **qualitativo**, orientado por uma perspectiva interpretativista, nesse caso relacionada às referidas representações.

As fontes de dados são os Elementos Provocadores (EP's) e Roteiros de Interação do Manual do Aplicador. Esses materiais configuram-se como documento oficial de acesso público, e assim, podemos caracterizar esta investigação como **documental**.

Passamos a seguir para uma discussão acerca do que é fazer pesquisa documental, suas origens e relações com a pesquisa em Linguística Aplicada.

2.2. A Pesquisa Documental

*Documentos estão, literalmente, ao nosso redor. Eles são inevitáveis, eles são parte integral de nossas vidas e de questões públicas.*¹⁰⁵ (McCulloch)

Partindo da etimologia da palavra *documento*, do latim *documentum*, significa *docere* (ensinar) e *mentum* (mente), compreendemos que o termo se relaciona ao campo do ensino, e posteriormente, passou a conotar como prova (no campo jurídico). Le Goff (1996), em uma visão histórica, aponta que o documento funciona como uma prova de

¹⁰⁵ Tradução nossa: “*Documents are literally all around us, they are inescapable, they are an integral part of our daily lives and our public concerns.*” (McCulloch, 2005, 1)

fatos em um percurso linear. É válido ressaltar, nesse sentido, o caráter cronológico atribuído ao documento, uma vez que ele se faz válido, a partir de sua existência temporal. O referido autor também afirma que o documento é produto de uma sociedade.

McCulloch (2005) discute a pesquisa documental na área da Educação, História e Ciências Sociais. Conforme apresentado na epígrafe desta sessão, o autor defende que os documentos são parte integral da existência humana, podendo ser de ordem particular ou pública. Nesse sentido, os documentos são considerados um registro de nossas identidades. Para o autor, “entender documentos significa ler nas entrelinhas do nosso mundo material. Precisamos compreender as palavras para acompanhar o enredo, a narrativa básica¹⁰⁶”. O que depreendemos desse trecho de McCulloch (2005, 1) é que uma análise documental implica atenção às minúcias que compõem aquele todo, valendo-se de interpretações de registros e também conotações além-documento, mas que de certa forma, remetem a ele.

Fazer uma pesquisa documental é também contribuir para a integração de uma nova metodologia na Linguística Aplicada, o que corrobora o fato de que a pesquisa na área de LA, no âmbito de ensino-aprendizagem de LE, não precisa se restringir ao contexto de sala de aula para poder contribuir para práticas docentes, pois ela pode ser realizada em outras dimensões relacionadas a esse processo, tais como o uso da língua, a produção de materiais didáticos, o planejamento de cursos, a avaliação, dentre outros. No caso desta investigação, que focaliza os documentos que compõem e norteiam as interações face-a-face do exame Celpe-Bras, a sala de aula pode ser a receptora de encaminhamentos gerados por este estudo. O processo de formação do professor e de ensino-aprendizagem de línguas é, além de complexo, bastante amplo, permitindo essas intersecções de teorias e metodologias. Dessa forma, pode-se contribuir para a LA com teorizações acerca de metodologias de pesquisa na área, como forma de ressignificar o fazer científico.

No que tange à pesquisa documental, Bailey (2008) afirma que “uma análise de documentos tende também a se apoiar mais em uma análise verbal subjetiva do que em um teste rigoroso quantitativo”¹⁰⁷. Com isso, ponderamos que analisar documentos é uma

¹⁰⁶ Tradução nossa: “To understand documents is to read between the lines of our material world. We need to comprehend the words themselves to follow the plot, the basic storyline.” (McCulloch, 2005, 1)

¹⁰⁷ Tradução nossa: “Document analysis also tends to rely more upon subjective verbal analysis than upon rigorous, quantitative hypothesis testing”. (BAILEY, 2008, 11)

atividade que leva em conta a subjetividade tanto do pesquisador quanto do material em análise, uma vez que a avaliação e interpretação são processos inerentes a essa prática.

A pesquisa documental tem suas origens no campo da História, com pesquisas historiográficas e arqueológicas, em que os objetos de estudos eram documentos deixados por antepassados, contendo fatos de suas atividades naquele tempo. Dessa forma, pensamos o pesquisador como o historiador, aquele que escreveu suas interpretações a partir desses documentos.

A análise de documentos também é parte de estudos sociológicos, como o de Marx, que fez uso de relatórios de inspetores de fábricas, e de Durkheim, que utilizava documentos de estatísticas de suicídio, de acordo com Scott (2014). O referido autor questiona a razão para a maioria de livros-texto de metodologia de pesquisa raramente abordarem documentos, como os mencionados, na condição de instrumentos de pesquisa, dando espaço para outros como questionários, entrevistas e observação-participante.

Scott (2014) também parte do princípio de que a metodologia de pesquisa em ciências sociais não obedece aos mesmos tipos de procedimentos empregados na investigação de “objetos físicos, substâncias químicas, e seres/corpos vivos”¹⁰⁸, o que dialoga com as discussões de Spink (2013), que trata de métodos específicos para a pesquisa qualitativa em ciências sociais.

A pesquisa na área de ciências sociais contempla interpretação e produção de sentido a partir de fenômenos sociais. Nesse sentido, Scott (2014) pondera que a maior dificuldade em tecer interpretações oriundas do âmbito social está em produzi-las sem ambiguidades.

Para Scott (2014), “a sociologia é uma ciência e (...) documentos deveriam ser tratados cientificamente”¹⁰⁹ (2). Nessa perspectiva, o autor defende que dados científicos podem ser gerados ou construídos a partir de qualquer material. O autor explica que existem duas formas distintas de compreender a relação observador e observado¹¹⁰. Existe “o acesso próximo ou direto”¹¹¹, em que ambos estão presentes (*co-present*) ocupando o

¹⁰⁸ Tradução nossa: (...) “physical objects, chemical substances, and living bodies” (SCOTT, 2014, 1).

¹⁰⁹ Tradução nossa: “Sociology is a Science and (...) documents should be handled scientifically” (SCOTT, 2014, 2).

¹¹⁰ É válido ressaltar que *observado* não remete apenas a seres humanos, uma vez que podemos considerar como tal qualquer material fonte de dados.

¹¹¹ Tradução nossa: “proximate or direct access” (SCOTT, 2014, 3).

mesmo tempo e espaço. Existe ainda o “acesso mediado ou indireto”¹¹², em que o observador atua sobre materiais, nos quais os aspectos de fenômenos sociais foram registrados. Assim, observador e observado não estão ocupando o mesmo tempo e espaço.

Nesse sentido, é necessário que pensemos sobre como as evidências são percebidas para que a análise seja feita. Scott (2014) aponta que na pesquisa documental, pelo método do acesso indireto¹¹³, as evidências “são fixas em algum material que o observador tem que ler”¹¹⁴. Esse material pode ser encontrado em diversos tipos, como: casas, tábuas de argila, corpos mortos, papel, e mídia eletrônica¹¹⁵.

No entanto, é relevante refletirmos sobre o que pode ser considerado documento. Para Scott (2014):

(...) quando o material também contém mensagens intencionais, eles podem ser considerados como “documentos”. Um documento é um artefato que tem como sua característica central um texto inscrito (...) o texto é a parte central e mais óbvia de um documento¹¹⁶ (SCOTT, 2014, 4)

Segundo o autor, os documentos são as únicas formas pelas quais podemos acessar aquilo que já se passou. Os historiadores eram as pessoas mais especializadas para lidarem com os documentos, uma vez que estes eram objetos de estudo do campo da História, e esses pesquisadores desenvolveram métodos para observá-los e analisá-los. Scott (2014) afirma que “eles dão ao historiador um testemunho não-intencionado sobre as pessoas do passado”, sendo então que “a tarefa do historiador é falar objetivamente por eles”¹¹⁷. Tendo isso em vista, partimos do pressuposto de que o pesquisador, ao lidar com documentos, tem a mesma tarefa de tentar olhar para eles por uma lente não subjetiva, de início.

Nesse sentido, de acordo com a afirmação do autor, os documentos devem ser lidos de maneira objetiva para que as informações neles contidas sejam transpostas em outra linguagem (a da análise) o mais próximo possível do verossímil. Entretanto,

¹¹² Tradução nossa: “mediate or indirect access” (SCOTT, 2014, 3).

¹¹³ Tradução nossa: “indirect access” (SCOTT, 2014, 3).

¹¹⁴ Tradução nossa: “fixed in some material form which the observer has to read” (SCOTT, 2014, 3).

¹¹⁵ Tradução nossa: “houses, clay tablets and dead bodies (...) paper and electronic media”. (SCOTT, 2014, 3).

¹¹⁶ Tradução nossa: “when the material media also contain intentional messages, they may be considered as “documents”. A document is an artefact which has as its central feature an inscribed text. (...) the text is the central and most obvious feature of a document” (SCOTT, 2014, 4).

¹¹⁷ Tradução nossa: “They provide the historian with the unwitting testimony of people in the past. (...) The task of the Historian is to speak objectively on their behalf”. (SCOTT, 2014,12).

compreendemos que o observador/pesquisador é um ser que carrega uma subjetividade intrínseca, e, dessa forma, podemos inferir que existe uma intersecção entre a objetividade da leitura dos documentos e a subjetividade do pesquisador, aspectos que imbricam no processo de interpretação e análise do documento.

Pensando nos documentos como registros de uma realidade, Scott (2014, 12) argumenta que “os documentos são, então, exclusivamente para o propósito de agir, e não são escritos para informar historiadores, sociólogos, ou qualquer outro observador”¹¹⁸. Dessa maneira, podemos inferir que os documentos são produzidos a partir de ações da realidade e também agem e afetam (n)a realidade, uma vez que ao analisar e interpretar documentos, o pesquisador (observador) está propondo transformações sociais.

Scott (2014) afirma que é possível classificar os documentos de acordo com seus conteúdos, podendo ser de “negócios, político, religioso, etc”¹¹⁹. Entretanto, McCulloch (2005) critica o estudo de Scott (2014) por não abarcar outros gêneros textuais como material para a pesquisa documental em ciências sociais, uma vez que Scott dedicou-se mais a análises de documentos oficiais. McCulloch (2005) advoga que a pesquisa documental é fundamental para o desenvolvimento científico no campo das ciências sociais, alertando ainda para a inclusão da Internet como pivô da mudança das formas de como fazemos pesquisa atualmente.

McCulloch (2005) também defende que os documentos devem ser considerados mediante a ligação texto-contexto, ou seja, eles nunca devem ser estudados fora de um momento histórico-social. Dessa forma, compreendemos que os documentos não são estáticos, uma vez que eles “podem prover evidências potentes de continuidade e mudanças em ideais e práticas, na esfera privada e pública”¹²⁰ (MCCULLOCH, 2005, 5). Assim, a classificação de documentos tende a seguir essa divisão entre público e privado, oriunda da filosofia de Habermas (1992). Nesse sentido, estudos documentais podem representar um acordo entre presente e passado, contemporaneidade e História, com a premissa de que a realidade presente não se aliena em relação à história.

McCulloch (2005) advoga, em consonância com May (2001), que a pesquisa documental depende da forma como se aborda o documento, uma vez que a abordagem

¹¹⁸ Tradução nossa: “Documents are, therefore, exclusively for the purpose of action, and are not written to inform historians, sociologists, or any other detached observer”. (SCOTT, 2014, 12).

¹¹⁹ Tradução nossa: (...) “business, political, religious, etc”. (SCOTT, 2014, 13)

¹²⁰ Tradução nossa: “Documents can provide potent evidence of continuity and change in ideals and in practices, in private and in the public arena.”(MCCULLOCH, 2005, 5)

reflete como enxergamos nosso contexto e a nós mesmos. Para McCulloch (2005), “a análise de documentos implica diversas considerações, as quais vem sendo bem ensaiadas (mantidas por uma tradição), mas questões de teorização e potenciais dilemas éticos levantam questões que tem geralmente sido deixadas implícitas ou ignoradas por completo¹²¹” (McCulloch, 2005, 42). Partimos dessa problematização para justificar a pesquisa com o exame Celpe-Bras, uma vez que analisar as representações sociais de documentos que compõem as interações face-a-face pelo viés da interculturalidade (CANDAU, 2015; WALSH, 2010; KRAMSCH, 2011) pode ser uma maneira de se provocar um caminho tradicional da educação, da formação de professores e da área de PLE.

Retomando a categorização de Scott (2014), nesta investigação tratamos os EPs e RIs da Parte Oral do Exame Celpe-Bras como documentos pertencentes ao ramo educacional e político.

De acordo com Cohen, Lawrence e Keith (2007), quando se trata de pesquisa documental, é fundamental que atentemos para o fato de que existem duas formas de documento: a primária e a secundária. A primeira refere-se à evidência que foi deixada, ou seja, o registro das atividades sociais de povo, produzidas durante o período estudado. A segunda remete-se aos registros posteriores ao período em questão.

Com isso, é relevante ressaltar que para o contexto desta investigação, consideramos os elementos provocadores e os roteiros de interação do Exame Celpe-Bras como fontes primárias, porque configuram-se como documentos que mostram realidade do período estudado.

Em relação a caracterização da natureza desta pesquisa, ela configura-se como **qualitativa**, de base **interpretativista**. Além disso, esta investigação configura-se como **documental**, uma vez que o foco de análise incide sobre materiais de aplicação do exame Celpe-Bras, como o Roteiro de Interação e Elementos Provocadores.

Justificamos a escolha da realização de pesquisa documental com foco nos elementos provocadores e roteiros de interação, para esta investigação, considerando o fato de eles serem orientadores e estruturadores significativos da/na interação que será desenvolvida entre o avaliador (interlocutor) e o participante (examinando). Além disso,

¹²¹ Tradução nossa: “The analysis of documents entails a number of considerations, many of which have been well rehearsed, but issues of theorisation and potential ethical dilemmas in particular raise problems that have often been left implicit or else ignored entirely”. (MCCULLOCH, 2005, 42)

a inserção da pesquisa documental na Linguística Aplicada pode contribuir para novas dimensões do fazer científico nessa área, fortalecendo o caráter multifacetado e transdisciplinar da LA.

2.3. Documentos de pesquisa: Elementos Provocadores e Roteiros de Interação da Parte Oral do Exame Celpe-Bras

Nesta seção buscamos apresentar um panorama geral do exame Celpe-Bras, suas especificidades, concepções de língua e proficiência que constituem o exame, bem como o contexto de avaliação em que se insere.

O Celpe-Bras é o exame de proficiência em língua portuguesa do Brasil para estrangeiros, que é aplicado em contextos nacional e internacional pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Ministério da Educação e Ministério das Relações Exteriores.¹²² O exame possui uma Comissão Técnico Científica, formada por profissionais da área de ensino de “português para falantes de outras línguas e de avaliação”, responsáveis pela elaboração do exame.

Existiam, até 2018, havia mais de 60 postos aplicadores do Exame Celpe-Bras¹²³. Atualmente, o INEP contabiliza 121 postos aplicadores, sendo 45 no Brasil e 76 no exterior, com a adição de 27 novos postos em 2019¹²⁴, de acordo com a portaria 1.049 de 11 de Dezembro de 2018¹²⁵. São considerados postos aplicadores “Instituições de Educação Superior, representações diplomáticas, missões consulares, centros e institutos culturais, e outras instituições interessadas na promoção e difusão da Língua Portuguesa”¹²⁶.

¹²² Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras> Acessado em 23 fevereiro de 2018.

¹²³ Relação de postos aplicadores do Celpe-Bras no mundo: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2016/postos_aplicadores_Celpe_Bras.pdf Acessado em 23 de fevereiro de 2018.

¹²⁴ Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/celpe-bras-tem-27-novos-postos-aplicadores-para-edicao-de-2019/21206 (Acessado em 02/08/2019)

¹²⁵ Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2018/portaria_n1049_de_11122_018_postos_aplicadores_celpe-bras.pdf (Acessado em 02/08/2019)

¹²⁶ Nesse contexto, é válido ressaltar a pesquisa de Silva (2016) em um centro cultural do Brasil no exterior, em que a autora aponta que os “CCBs têm como principal finalidade ser um órgão de divulgação sobretudo através do apelo à cultura brasileira e também do enfoque turístico” (115).

Além de constituir uma política pública para divulgação, institucionalização e internacionalização da língua portuguesa e culturas brasileiras, o Celpe-Bras se destaca por ser um exame de proficiência de caráter comunicativo, que tem como foco a “língua em uso”, sendo assim, baseado em tarefas. O exame é estruturado em duas partes: a Parte Escrita e a Parte Oral (interações face-a-face). A parte escrita tem duração de três horas, é composta por quatro tarefas comunicativas, e tem como insumo de língua texto escrito, vídeo e áudio, conforme apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 - Parte Escrita do Celpe-Bras

Tarefa	Texto-base	Habilidades avaliadas
1	Vídeo	Compreensão oral e escrita e produção escrita
2	Áudio	Compreensão oral e escrita e produção escrita
3	Texto escrito	Compreensão escrita e produção escrita
4	Texto escrito	Compreensão escrita e produção escrita

Fonte: Manual do Aplicador¹²⁷

A Parte Oral é concebida como Interações Face-a-Face, tem duração de vinte minutos e consiste em uma interação entre um avaliador, denominado Avaliador-Interlocutor (AI) e o examinando, contando também com a presença de um Avaliador-Observador (AO). De acordo com o Roteiro de Interação (BRASIL, 2017), “a interação face-a-face é sustentada **somente pelo AI**. O AO deve permanecer em silêncio (...) é importante que (...) o AI somente sustente a conversa, mostrando interesse e ampliando a discussão com as perguntas sugeridas no Roteiro”.

Essa interação é iniciada por uma conversa que parte de informações contidas num questionário preenchido pelo examinando no formulário de inscrição para o exame, totalizando 5 minutos iniciais. O objetivo dessa etapa é criar uma atmosfera natural e confortável ao examinando. Em seguida, a interação é mediada por Elementos Provocadores (EP), materiais de circulação midiática nacional, sendo de diversos gêneros

¹²⁷ Quadro retirado do Manual do Aplicador (2015, 10). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2015> (Acessado em 23 de fevereiro de 2018).

textuais e abarcando diferentes temas, em alguns casos remetendo à cultura brasileira e/ou ao povo brasileiro. Eles podem estar presentes em/ser extraídos de revistas, anúncios governamentais, histórias em quadrinhos, plataformas digitais, entre outras alternativas. A segunda parte da interação é dividida em 3 tempos de 5 minutos para cada EP, totalizando 15 minutos.

Verifiquemos a estruturação da parte oral do exame, conforme o seguinte quadro:

Quadro 3 - Parte Oral do Celpe Bras

Etapa	Conteúdo da Interação	Habilidades avaliadas	Tempo
1	Conversa a partir de informações fornecidas pelo/a examinando/a no formulário de inscrição	Compreensão oral e produção oral	5 minutos
2	Conversa sobre tópicos de interesse geral abordados em 3 Elementos Provocadores	Compreensão oral e produção oral	15 minutos (5 minutos para cada Elemento Provocador)

Fonte: Inep

Concebemos, para o propósito desta investigação, a Parte Oral do exame como um espaço interacional controlado, por se tratar de um processo avaliativo e mediado por EPs e Roteiro de Interação.

Levando em conta o aspecto interacional que compõe o Celpe-Bras, passaremos para uma breve explicação sobre a natureza do Exame.

2.3.1. A natureza do Exame

O Celpe-Bras configura-se como um exame de desempenho (MCNAMARA, 1997; SHOHAMY, 1995; BRASIL, 2015), de natureza comunicativa baseado em tarefas (SCARAMUCCI, 1999; SCHOFFEN, 2009; BRASIL, 2015). Dessa forma, é concebido sob uma visão de língua como capacidade de agir no mundo, ou seja, no contexto do Celpe-Bras, a língua é vista como meio pelo qual o falante é capaz de realizar ações e resolver problemas do dia-a-dia (BRASIL, 2015). Para isso, as propostas do exame são compostas em formas de tarefa, que envolve uma ação com um propósito de comunicação

direcionada a um ou mais interlocutores. É válido ressaltar também que essas tarefas contemplam diversos gêneros textuais.

Descrevemos o exame conforme exposto no Manual do Aplicador (2015):

Com base em uma visão de linguagem como ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como elementos indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, o Celpe-Bras leva em conta o contexto, o propósito, os/as interlocutores/as envolvidos/as na Interação (BRASIL, 2015, 9).

Levando em consideração esse aspecto de “uso adequado da língua” em contextos comunicativos, objetivamos discutir representações que podem ser reveladas nos roteiros de interação e elementos provocadores, uma vez que, como pesquisadores, podemos atentar em relação aos sentidos construídos a partir da língua(gem). Por isso, justificamos o uso da teoria de representações sociais de Moscovici (1978, 2015) para esta investigação.

Assim, os materiais que orientam as interações face-a-face compõem os documentos, fontes geradoras de dados do estudo. Dessa forma, apresentaremos a seguir os procedimentos e métodos para o trabalho com eles.

2.3.2. Descrição de Procedimentos e Métodos de Tratamento de Dados

Partimos do pressuposto de que quando fazemos pesquisa documental, estamos lidando com dados pré-existentes. Então, neste caso, trata-se de procedimentos de organização e categorização dos dados, a partir da seleção dos materiais e do estabelecimento de critérios que orientarão a análise dos documentos.

Consideramos os EP's e os Roteiros de Interação como documentos de análise, sendo caracterizados como fontes primárias de dados.

Estabelecemos os seguintes critérios para a seleção do corpus, tendo como fundamentação teórica para essa escolha o aspecto cronológico (LE GOFF, 1996) como intrínseco da pesquisa documental.

Os Elementos provocadores e seus respectivos Roteiros de Interação são documentos de acesso público, disponíveis na plataforma online Acervo Celpe-Bras¹²⁸. Os critérios elencados para a seleção dos documentos foram:

- ✓ **Data:** selecionamos EPs dos últimos anos de aplicação do Exame Celpe-Bras, sendo eles de 2015 e 2017. Essa escolha se justifica pelo fato de serem, primeiramente, aplicações recentes, podendo assim, proporcionar discussões mais atuais com relação às representações. Optamos por fazer uma seleção aleatória, para que não haja interferência de temas das representações como parte da seleção.
- ✓ **Representações de Brasil e/ou brasileiros:** selecionamos EPs que apresentavam indicações (implícitas e explícitas) de representações sociais de Brasil e/ou brasileiros. Para tanto, realizamos uma pré-seleção analítica dos EPs com base nas imagens e textos que constituem esses documentos.

Dessa forma, temos a seguinte configuração do corpus de análise, totalizando 11 EPs e RIs:

- ✓ 4 EPs e RIs da segunda aplicação de 2015;
- ✓ 7 EPs e RIs da segunda aplicação de 2017:

É válido reforçar que as interações são de vinte minutos e estruturadas em quatro etapas de 5 minutos cada. Os primeiros cinco minutos constituem uma conversa inicial informal, em que o objetivo é propiciar ao examinando que ele se sinta em ambiente seguro e confortável para interagir em língua portuguesa, para fins avaliativos. Os três momentos subsequentes, de cinco minutos cada, são mediados por elementos provocadores e perguntas com base em um Roteiro de Interação, sendo esses documentos o foco de análise.

A análise de documentos que norteiam as interações aconteceu em quatro dimensões, sendo elas: a) análise e seleção dos EPs que indicavam certa representação de Brasil e/ou povo brasileiro; b) categorização dos temas percebidos na etapa anterior; c) interpretação dos temas categorizados segundo a teoria das representações sociais (Moscovici, 1978, 2015); d) análise das representações pela perspectiva da interculturalidade e interação no âmbito da Linguística Aplicada. McCulloch (2004, 109) defende que a pesquisa documental é necessária para que “aumente a apreciação pela

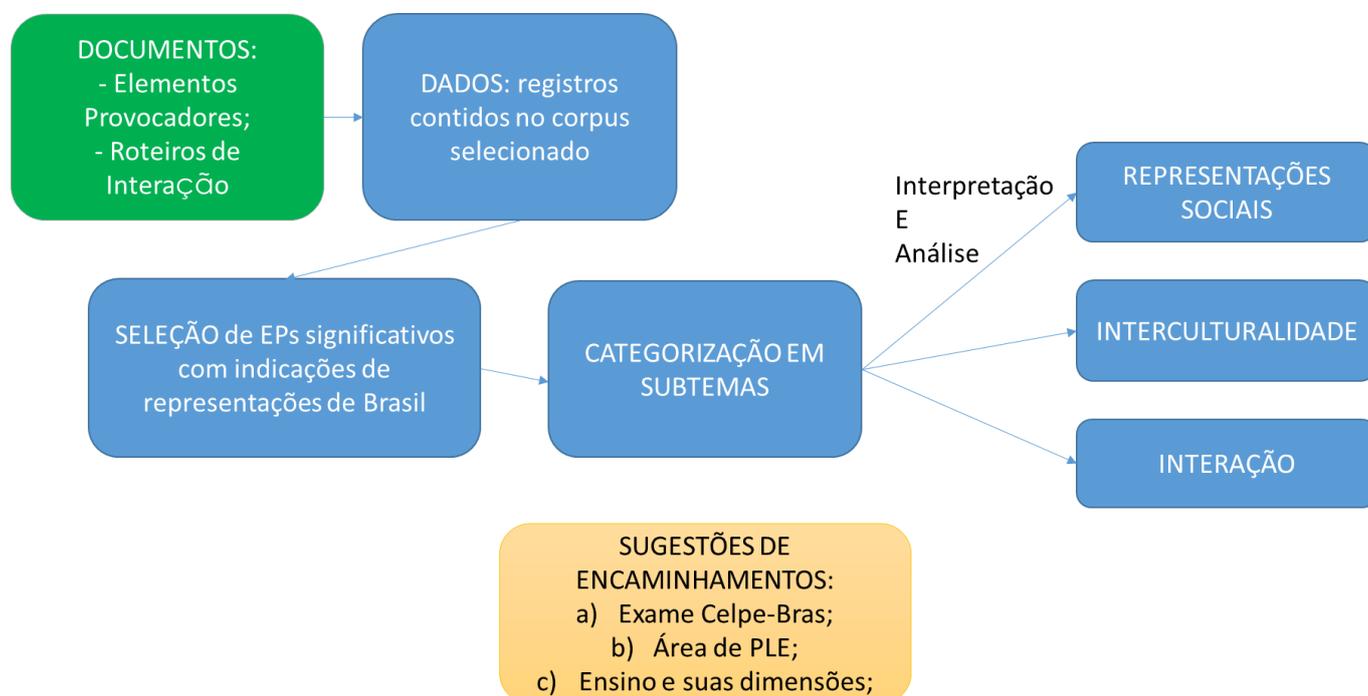
¹²⁸ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>

dimensão histórica da educação e sociedade”¹²⁹. Nesse sentido, concordamos que a pesquisa documental pode contribuir para maior conexão entre sociedade e educação, levando em conta suas historicidades, uma vez que pode apresentar encaminhamentos para questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE.

No que tange ao processo de análise, atuamos no caminho inverso do processo de construção das representações sociais. Assim, partimos das representações e fomos desdobrando-as em temas, símbolos culturais, características, “desobjetivamos” e “desancoramos” conceitos para chegar às categorias e subtemas. Para Moscovici (2015) objetivar significa concretizar, materializar uma ideia/concepção através da linguagem. Quando “desobjetivamos” representações, buscamos suas essências, desmembramo-las em elementos que as constituem, tais como memórias, símbolos, aspectos culturais, afetos, entre outros.

Elaboramos o seguinte diagrama para ilustrar o esquema de análise dos dados extraídos dos documentos:

Figura 4 - Diagrama elaborado pela pesquisadora: processo esquemático para análise dos dados



Fonte: autoria da pesquisadora

¹²⁹ Tradução nossa: *More than this, it has also been to try to assert a place for documentary studies for researchers of the twenty-first century. Here too there are connections to be made, especially to enhance appreciation for the historical dimension of education and society.* (MCCULLOCH, 2004, 109)

Partimos, assim, dos documentos que compõem os materiais de análise, sendo eles: Elementos Provocadores (EP's) e o Roteiro de Interação. O corpus de análise é composto por representações oriundas desses materiais da segunda aplicação de 2015 e da segunda aplicação de 2017. Justificamos a escolha desse recorte temporal devido ao caráter cronológico intrínseco à pesquisa documental. Além disso, o critério para seleção desses documentos foi a temporalidade, uma vez que são de aplicações recentes.

Para a seleção do corpus, realizamos uma verificação inicial geral dos EPs, a fim de identificar representações que estariam vinculadas ao Brasil e à cultura brasileira, ou seja, para seleção dos EPs, tendo como base a teoria das representações sociais e interculturalidade foi necessária uma observação prévia, atenta à identificação de elementos em que aspectos de cultura do Brasil poderiam indicar representações referentes ao Brasil e/ou ao povo brasileiro.

Em seguida, após identificar EPs com elementos relevantes à análise de representações sociais, realizamos a análise dos Roteiros de Interação correspondentes aos EPs selecionados. Para isso, nos baseamos na teoria das representações sociais de Moscovici (2015) e em conceitos de interculturalidade, no sentido de compreender as interações como forma de discutir implicações para o ensino de PLE, para a produção de materiais, bem como encaminhamentos relacionados ao exame Celpe-Bras.

Os documentos referentes às aplicações de 2015 e 2017 computam 40 Elementos provocadores e 40 Roteiros de Interação¹³⁰, respectivamente. Desse total, 11 indicavam alguma representação social de Brasil e/ou brasileiros. Verificamos, portanto, que essa é uma quantidade pequena, em relação ao total de documentos. Desses 11 selecionados, 8 apresentam uma perspectiva estereotipada de Brasil e/ou brasileiros. Essa verificação corrobora estudos anteriores envolvendo os EPs do Exame Celpe-Bras, como nos estudos de Ponciano e Longordo (2014).

¹³⁰ A denominação “Roteiro de Interação” é dada ao conjunto de materiais que compõem cada aplicação do Exame Celpe-Bras, no sentido de que em cada aplicação há 1 Roteiro de Interação, caderno que contém perguntas e orientações correspondentes a cada elemento provocador, que norteia a interação face-a-face. Isso posto, optamos por utilizar a denominação no plural (Roteiros de Interação) pois remetem aos roteiros individuais correspondentes aos EPs selecionados para análise. O número 40, anteposto a “Roteiros de Interação”, refere-se a todos os roteiros (individualizados) referentes a cada EP da segunda aplicação de 2015 e da segunda aplicação de 2017. Assim, os RIs analisados são aqueles correspondentes aos EPs.

Essa quantificação também pode nos indicar uma tendência com relação ao lugar da cultura no ensino de línguas estrangeiras: a de que os conteúdos de materiais de ensino apresentam, geralmente, representações de Brasil e/ou povo brasileiro de maneira estereotipada ou reforçando um estereótipo, conforme observado nos estudos com foco em interculturalidade de Galelli e Rocha (2003), Barbosa (2015), Paiva (2009), Kawachi (2011). Ademais, conforme problematizado por Almeida Filho (2002), aspectos culturais da língua-alvo são postos em um lugar secundário em sala de aula de LE, sendo tratados como *franja*.

Documentos e Categorias para análise

Nesta subseção apresentaremos os documentos, bem como a proposta de categorização para análise dos dados que compõem o corpus desta investigação.

Para a análise, utilizaremos as seguintes fontes de dados:

- ✓ Elementos provocadores utilizados em interações face-a-face;
- ✓ Roteiros de Interação do Celpe-Bras.

A partir de uma apreciação inicial dos documentos, verificamos que algumas representações sugeriam temas relacionados ao povo brasileiro e suas relações interpessoais na sociedade, relações com a comida brasileira, hábito de tomar café, e símbolo do futebol. Outros EPs apresentavam imagens de Brasil, que, muitas vezes eram generalizadoras ou estereotipadas. Diante dessa verificação, optamos por categorizar esses temas, de maneira que pudéssemos tratá-los individualmente em análise posterior. Dessa forma, selecionamos os seguintes eixos temáticos:

- ✓ O Brasil
- ✓ O povo brasileiro

Elaboramos a seguinte tabela, que resume as fontes de dados, o objetivo pretendido com cada uma delas e o método de análise:

Tabela 2 - Fontes de dados, seus objetivos e métodos de análise

Fonte de dados	Objetivos	Método de análise
Elementos provocadores	Identificar indícios de representações sobre o Brasil e/ou povo brasileiro.	Interpretar e analisar segundo a teoria de representações sociais e interculturalidade.
Perguntas orientadoras das interações contidas no Roteiro de Interação.	Analisar as perguntas que orientam a interação e discutir em que medida elas dialogam com representações nos EPs.	Interpretar e analisar as perguntas tendo como base as teorias de interação, interculturalidade e representações sociais.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Para análise dos dados, utilizaremos como base fundamentadora a teoria das representações sociais de Moscovici (2015), considerando que:

(...) toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou que nos tornam comuns. (MOSCOVICI, 2015, 25).

É sob o espectro das representações sociais de Moscovici (1978, 2015) que analisaremos EPs e RIs que norteiam as interações face-a-face do Celpe-Bras. Buscamos, dessa forma, identificar, interpretar e analisar concepções, “imagens e linguagem” sobre o Brasil e o povo brasileiro que subjazem esses materiais da parte oral do exame. Com isso, buscamos mobilizar possíveis desdobramentos para o exame e para o ensino de PLE, uma vez que representações sociais contidas em EPs podem sugerir uma perspectiva intercultural, podendo, por sua vez, levar a uma interação significativa, justamente pelo fato de que o avaliador-interlocutor não conhece o "outro" lado e pode(rá) descobri-lo no espaço interacional do exame.

Essa pode ser uma hipótese oriunda da análise dos EPs e RIs, que seria melhor aprofundada com a análise dos áudios das interações face-a-face. Desse modo, advogamos que o acesso a gravações da parte oral do exame será, como proporemos nas

considerações finais, um possível desdobramento relevante para ampliação do escopo deste estudo, em investigação futura.

Em seguida, passaremos ao capítulo 3, correspondente à apresentação e análise dos dados.

CAPÍTULO 3- INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

(...) a novel road to reintroduce the imaginary, the affective and the emotional dimensions in the analysis of the psychic functioning of social representations. (JODELET, 2008, 425)

Neste capítulo apresentaremos a análise dos dados. Elementos provocadores e Roteiros de Interação da parte oral do exame Celpe-Bras compõem as fontes de dados utilizadas para a análise. Seguimos com análise interpretativa dos EPs selecionados, à luz da teoria das representações sociais de Moscovici (1979, 2003), em confluência com teorias de interculturalidade (BARBOSA, 2011; KRAMSCH, 2011, 2002; PAIVA, 2015; PAIVA e VIANA, 2017;) e interculturalidade crítica (WALSH, 2010).

Nesse sentido, podemos considerar que esta investigação parte de uma perspectiva micro, contemplando os documentos (EPs e RIs) norteadores das interações face-a-face do exame Celpe-Bras, para uma perspectiva macro, abarcando especificidades que envolvem as dimensões e facetas do ensino de PLE em âmbito geral, levando em consideração o efeito retroativo do exame.

Ressaltamos que representações de Brasil e/ou povo brasileiro estão materializadas no elemento provocador e podem ser mobilizadas (por uma perspectiva intercultural ou não) a partir das perguntas do roteiro de interação, uma vez que sugerem alguma comparação com o país/a cultura de origem do examinando, corroborando a afirmação de Moscovici (2015) de que comparar já é representar.

Utilizamos elementos provocadores e respectivos roteiros de interação referentes às aplicações de 2015 e 2017 do Exame Celpe-Bras, totalizando 40 EPs. Conforme já exposto na seção de metodologia, desse montante, apenas 11 foram selecionados para compor o corpus, uma vez que apresentavam indicações de representações sobre o Brasil(eiro). Muitas vezes as representações não estavam explícitas na imagem e/ou no texto do EP, mas, emergiam das sugestões de perguntas dos RIs. Desse modo, argumentamos que as representações poderiam estar condicionadas à interação do EP com o RI, o que também nos leva a indagar como esse contato se faz no encontro com os

participantes em interações face-a-face do exame, no tocante às representações sociais e interculturalidade.

Esses 11 EPs e respectivos RIs correspondem a uma porcentagem pequena dos materiais que orientam as interações, sugerindo que apenas 27,5% revelam e/ou indicam representações de Brasil(eiros), nos fazendo refletir sobre os possíveis significados dessa quantificação. Pressupomos, assim, que esse número pode estar relacionado às seguintes hipótese:

- a) Aspectos culturais em materiais de avaliação continuam ainda bastante tímidos nas dimensões do ensino de (P)LE, não ocupando o mesmo lugar, conforme já apontado em pesquisas anteriores (ALMEIDA FILHO, 2002);
- b) Vinculada à hipótese anterior, inferimos que a noção de ensino de LE não considera língua e cultura como indissociáveis (KRAMSCH, 1993);
- c) Deixar aspectos culturais em segundo plano em ensino-aprendizagem de PLE revela uma concepção de ensino de LE que foca apenas na parte linguística. Assim, essa sobreposição da língua sobre a cultura nos mostra que a tendência é evitar o conflito e o lugar da diversidade, pois tratar de aspectos culturais já implica uma sensibilização para a pluralidade social. **Assim**, argumentamos que essa camuflagem da parte cultural não viabiliza um ensino de PLE voltado para a perspectiva intercultural (FLEURI, 2003).
- d) No tocante ao exame Celpe-Bras, objeto de estudo desta pesquisa, advogamos a necessidade de que atenção especial seja dada aos elementos interculturais como constituintes do exame, dada sua natureza comunicativa e de desempenho (que invoca uma noção de língua que está diretamente relacionada aos modos de se usar a língua em sociedade, remetendo à noção de Kramsch (1993) de que língua e cultura são indissociáveis), como forma de reconhecer e valorizar não só aspectos de culturas brasileira e língua portuguesa, mas no sentido de viabilizar discussões problematizadoras acerca de representações sociais que compõem os documentos do exame, o que orientaria para uma perspectiva intercultural (FLEURI, 2003; CANDAU, 2010; PAIVA, 2015) para as interações face-a-face do exame.

A partir de análise detalhada do corpus, propusemos duas categorizações para as representações, com inserção de subtemas. Categorizamos as representações verificadas

nos EPs e seus respectivos temas subjacentes. Apresentaremos a categoria 1 – **O Brasil**, com os temas: **O Brasil pela paisagem, a comida brasileira como símbolo cultural e o Brasil desigual** que podem representar o país em sua totalidade, de acordo com imagens nos EPs e/ou perguntas dos RIs que indicam representações de Brasil. Verificamos, por análise das quantidades, que elementos que induziam representações subjacentes à categoria 2 – “O povo brasileiro” foram mais recorrentes nos documentos que compõem as interações, funcionando como impulsionadores para a construção das representações sobre o Brasil.

No tocante à categoria 2 – **O povo brasileiro**, elencamos os temas do **símbolo do futebol, o hábito de tomar cafezinho, brasileiro: o povo indisciplinado e características interacionais de brasileiros**. Percebemos que esses temas estão relacionados ao que constitui o povo brasileiro, de acordo com representações implícitas e explícitas nos EPs e RIs. Assim, os temas podem sugerir características constituintes da identidade do brasileiro, podendo ser resumidos pelo hábito que caracteriza uma prática social do povo brasileiro (como tomar café), ou até mesmo símbolos que representem o povo (como o futebol), bem como relações que constituem socializações entre brasileiros.

Apresentaremos, a seguir, essas duas categorias e suas análises, sendo a primeira intitulada **O Brasil**, e a segunda **O povo brasileiro**, seguidas de seus subtemas.

1. Categoria 1 – O Brasil

Múltiplo e rico, o Brasil é o país do carnaval e do feijão com arroz: da mistura e da fantasia. Mas também do jeitinho que dribla a lei e da hierarquia velada pela cordialidade. Somos brasileiros na devoção e no sincretismo, no culto à ordem e na malandragem, no trabalho duro e na preguiça.

(DA MATTA)

Consideramos essas características observadas e analisadas pelo antropólogo brasileiro para apresentarmos as discussões sobre representações de Brasil e o povo brasileiro. Nessa categoria, discutiremos representações sobre Brasil que foram elencadas a partir da observação e análise dos EPs e RIs, documentos que norteiam as interações face-a-face do Exame Celpe-Bras. Para a análise dessas representações utilizaremos como base teórica a proposta de Moscovici (2015). Para tanto, concebemos

representações sociais segundo o que o autor pressupõe: “todas as formas de crença, ideologias, conhecimento, incluindo até mesmo a ciência, são, de um modo ou outro, representações sociais” (MOSCOVICI, 2015, 198).

A teoria das representações sociais é oriunda da disciplina Psicologia Social, em que o objeto central de estudo “deve relacionar tudo que se refira à *ideologia* e à *comunicação*, do ponto de vista de sua estrutura, sua gênese e sua função” (MOSCOVICI, 2015, 154). Pensando nessa tríade, analisaremos os EPs que remetem a representações de Brasil, focalizando sua estrutura pelo viés linguístico, uma vez que elas se materializam na linguagem. Esse fato corrobora o que Moscovici (2015) apontou em seu trabalho: “mais atenção deveria ser dada à linguagem, que até agora não foi pensada como área de estudo estreitamente relacionada à psicologia social” (154).¹³¹ Em concordância com Jodelet (2008, 416), “a dimensão social é essencialmente resolvida ao se realçar a importância da língua(gem) e da comunicação, na produção, no funcionamento e na eficácia das representações sociais”¹³².

No que se refere à função das representações, apresentaremos possíveis sugestões de encaminhamentos para as dimensões de ensino de PLE.

Delineamos, então, a categoria temática sobre Brasil a partir de outros subtemas que foram observados nos EPs e RIs, sendo eles: uma paisagem de Brasil, a comida brasileira como símbolo e o Brasil da desigualdade social. Observamos que representações sobre esses temas remetiam ao país como um todo.

Assim, elaboramos a seguinte imagem para ilustrar os temas que remetem ao Brasil:

¹³¹ Pensando sobre esse fato, consideramos que a Linguística Aplicada, pelo seu caráter multifacetado, dá abertura para que estudos interdisciplinares aconteçam. Nesse viés, podemos inferir que este estudo pode contribuir para a aproximação desses dois campos de pesquisa: a psicologia social e a linguística aplicada.

¹³² Tradução nossa: *the social dimension is essentially tackled by accentuating the importance of language and communication in the production, functioning and efficacy of social representations* (JODELET, 2008, 416).

Figura 4 - Diagrama de temas de representações sociais da categoria 1



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Assim, o Brasil, em posição central, simboliza a totalidade, enquanto os subtemas remetem ao todo. Por exemplo, o Brasil pode ser representado por imagens relacionadas à beleza natural do país, comida brasileira, bem como aspectos que remetem à formação do país, como a desigualdade social. Detalharemos a análise de cada subtema nas seções que compõem a categoria 1.

A seguir, daremos início à subseção 1.1, que apresenta e discute representações que remetem a uma totalidade de Brasil.

1.1. O Brasil pela paisagem

É sabido que o Brasil, em sua totalidade, é, muitas vezes, representado na mídia (internacionalmente) por imagens que destacam pontos turísticos como uma referência ao país.

Conforme já observado e discutido no estudo de Silva (2016), o Rio de Janeiro é uma referência turística do Brasil, de grande propagação no exterior, o que contribui para se tornar uma representação de Brasil. Em sua pesquisa, Silva (2016, 116) já havia pontuado que “há uma espécie de representação geral, consensual e hegemônica, na associação Brasil – Rio de Janeiro – Carnaval (RJ) – Praia – Futebol”. No caso desta investigação, observamos certa recorrência de representações que associam o Rio Janeiro e suas imagens/símbolos às danças, em muitos casos, fazendo menção ao samba. Na voz de Silva (2016): “O imaginário de Brasil representado majoritariamente por Rio de

Janeiro, praias e carnaval é amplamente disseminado e acreditamos ser sustentado pela difusão de estereótipos que conferem ao país uma imagem de paraíso tropical e exótico” (SILVA, 2016, 117).

Com relação a esse fato, ressaltamos que as imagens, muitas vezes, estereotipadas de Brasil não só são veiculadas na mídia, mas constituem materiais didáticos utilizados no ensino de PLE, como já observado em outros estudos da área (LIMA, 2008; BARBOSA, 2015; BARIZON, 2010; JÚDICE, 2010; GALELLI e ROCHA, 2013).

Identificamos que o EP 7 – Vida próxima da natureza (BRASIL, 2015) pode induzir uma representação de Brasil relacionada à imagem de exotismo a que o país é geralmente vinculado. Conforme podemos observar na imagem do EP a seguir, a disposição da família em meio a uma vegetação e distante de qualquer edificação contribui para o fortalecimento do estereotipo que relaciona o Brasil a um lugar de paisagem silvestre, ao exótico.

Figura 5 - EP 7 – Vida próxima da natureza

2015/2 **Celpe** **Bras** Interação Face a Face

Elemento Provocador 7 **INEP**

Vida próxima da natureza

Família troca a cidade por uma vida próxima da natureza.

Em busca de uma vida mais sustentável, família troca a cidade pela simplicidade do interior.



Disponível em: <http://casa.abril.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2014 (adaptado).



Fonte: Acervo Celpe-Bras¹³³ (BRASIL, 2015)

¹³³ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2015-1>

A presença dos animais projeta uma imagem de cidade interiorana que pode se distanciar do que realmente é uma cidade do interior dos grandes centros urbanos, no sentido de que nem sempre pessoas que vivem no interior domesticam animais e convivem com eles, conforme pode ser interpretado na imagem. Nesse caso, a representação de Brasil vem ancorada em imagens estereotipadas e generalizadoras. Ademais, a textualização “a simplicidade do interior” se apresenta desconectada com a imagem proposta no EP, uma vez que ela expressa uma condição rural que não se aplica a realidade de cidades do interior.

A pergunta 2 do RI (“Você concorda que a vida no interior é mais simples? Explique”) pode ser compreendida como uma possibilidade de precarização da vida no interior, pois o adjetivo “simples” não condiz com a imagem posta no EP, uma vez que parece retratar uma vida desprovida de recursos básicos, se aproximando de uma aparência de selvagem, no sentido de “um estado de natureza” (DA MATTA, 1986), o que nem sempre se remete à vida no interior.

Nesse sentido, argumentamos que a representação veiculada pela imagem no EP pode revelar uma concepção de cultura como modo de viver. Nesse sentido, é relevante mencionar que existem variadas concepções do termo cultura, mas consideramos a perspectiva de Chauí (1997) com base nos estudos de Viana (2003), em que a noção do termo estava relacionada ao desenvolvimento humano, no sentido do progresso humanístico viabilizado por práticas sociais envolvendo as diversas esferas que constituem uma sociedade: a economia, a política, a religião, as artes, e a ciência. Para Viana (2003: 41), essas “práticas sociais se dão na interação, através da linguagem”. Com isso, inferimos, com base nas discussões de Viana (2003) sobre o termo cultura, que a representação de Brasil no EP 7 pode revelar uma noção de cultura que está relacionada aos *modos* de viver de determinada sociedade.

Assim, a família apresentada na imagem do EP pode indicar um modo de vida do brasileiro que mora no interior. Entretanto, essa representação ainda é calcada em uma perspectiva generalizadora e estereotipada, pois não relativiza a vida no interior dos grandes centros urbanos, mostrando, assim, uma ideia estática do que seria o modo de viver no interior. No tocante ao ensino de PLE, *promove-se uma visão do Brasil distante do real, o que não contribui para um aprendizado intercultural e o desenvolvimento da consciência crítica do aprendiz de PLE* (SILVA, 2016: 121).

Nessa perspectiva, argumentamos que o EP 7 e o respectivo RI não proporcionam uma discussão de aspectos culturais do Brasil por uma perspectiva da interculturalidade (CANDAUI, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015), buscando problematizar questões imbuídas nas representações de Brasil. A partir dessa lacuna observada em EPs e RIs, reforçamos a necessidade da produção científica em LA abarcar questões pelo viés da interculturalidade, uma vez que pode ser uma proposta que vai além da especulação (“em sua cultura ...; no seu país ...”) descritiva da cultura do outro. Isso posto, argumentamos que a interculturalidade pode ser um caminho para reconstruir representações, tanto sobre o outro quanto sobre si mesmo. Assim, a interculturalidade pode, também, ser constituinte de novas representações, uma vez que o viés questionador pode viabilizar a ancoragem (MOSCOVICI, 2015) de novas visões, e, conseqüentemente objetivar novas formas de conhecimento (do outro e de si). Desse modo, vislumbramos que o recriar das representações funcione como ponto de partida para uma educação intercultural, orientando para uma atitude e práticas pedagógicas que apontam para além das preconceções que embasam as representações sociais.

A seguir, passaremos para o subtema da comida e seus sentidos em relação às representações de Brasil.

1.2. A comida brasileira como símbolo cultural

O tema da comida brasileira é representado no EP 13 – Pegadinha das Dieta (BRASIL, 2015) por um prato de arroz e feijão e uma carne, que se assemelha a uma carne assada. O EP parece problematizar a quantidade de calorias em cada prato de comida, comparando arroz e feijão, carne, e um copo de refrigerante, a uma tigela de salada (composta por outros ingredientes além das folhas, como queijos, molhos, tomate seco entre outros). Esse, talvez, pudesse ser o gancho provocador da interação, que é conduzida a partir da pergunta “o que você entende por ‘pegadinhas da dieta?’”. Nesse sentido, podemos inferir que a representação de Brasil é simbolizada pelas comidas típicas do país, como o arroz e feijão e a carne, conforme podemos observar na figura a seguir:

Figura 6 - EP 13: Pegadinhas da dieta



Fonte: Acervo Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>)

Moscovici (2015) discorre acerca das representações que estão associadas ao alimento. Para o autor, existe uma relação entre o biológico e o social, descritas por ele como: “preocupações sobre saúde ou sobrevivência (imagens do corpo e do self em relação a outros) e memórias ou culinárias culturais que fundamentam e posicionam os grupos uns em relação aos outros” (MOSCOVICI, 2015, 249).

Apontamos que as representações sociais revelam concepções de cultura subjacentes às representações, nesse caso, a partir dos símbolos relacionados à comida brasileira. No tocante aos símbolos, compreendemos que eles constituem e são constituintes de um aspecto cultural que representa o Brasil, que é a comida. Nesse sentido, fazemos referência à concepção de cultura proposta por Geertz (1989) em que a cultura:

(...) denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 1989, 103).

Levando em consideração essa concepção (simbólica de cultura), inferimos que as imagens de comida brasileira apresentadas no EP 13 podem remeter a uma concepção de comida brasileira como um “padrão de significados transmitidos historicamente”. O que compreendemos por símbolo é algo significado socialmente e temporalmente, podendo pressupor uma prática social, ou seja, a concepção de símbolo está além de imagem estática representativa. Entretanto, remete ao aspecto dinâmico das representações sociais defendido por Moscovici, uma vez que “devemos encará-las de um modo ativo, (...) na medida em que os indivíduos e os grupos se relacionam, de preferência com os objetos, os atos, e as situações constituídos por (e no decurso) de miríades de interações sociais” (MOSCOVICI, 1979, 26).

Desse modo, argumentamos que as imagens contidas no EP 13 podem constituir símbolos que representam um aspecto da cultura brasileira, o da comida típica, bem como o modo como o brasileiro se alimenta: combinando o arroz, o feijão e uma carne. Essa representação do Brasil pela comida brasileira pode conotar uma imagem típica, mas restritiva em relação à alimentação brasileira, não valorizando outras variedades que fazem parte da alimentação de brasileiros, bem como pratos típicos de outras regiões.

“Mas qual é a comida brasileira básica? Certamente que se trata do feijão-com arroz, essa comida que é até mesmo usada como metáfora para a rotina do mundo diário”. (DA MATTA, 1986, 37). Sob a ótica antropológica, o autor descreve e interpreta o ato de comer arroz e feijão todos os dias como parte da constituição identitária do brasileiro, configurando assim não só uma prática social/cultural, mas um traço que caracteriza a essência do ser brasileiro e o diferencia de outros povos. Ainda na perspectiva de Da Matta (1986, 39), “a comida define as pessoas e, também, as relações que as pessoas mantêm entre si. Nós, brasileiros, sentimos saudade de certas comidas e poderíamos perfeitamente dizer: dize-me o que comes e dir-te-ei quem és!”.

No que concerne ao caráter afetivo e constituinte das relações entre brasileiros, verificamos que o EP 11 – “Comida de rua de Salvador”, apresenta um texto que compõe a imagem do material com o seguinte dizer: “Pequeno guia afetivo da comida de rua de Salvador”. Inferimos que, por uma observação inicial, não há uma representação explícita de Brasil, a não ser a referência à cidade de Salvador. Contudo, o título sugere uma representação de que existe uma relação além da biológica com a comida brasileira, conforme já apontado por Da Matta (1986). Além disso, o RI sugere perguntas que se estendem para questões relacionadas à “comida de rua”, conforme pergunta 2: “O que

você acha que é “comida de rua?””. Essa pergunta faz referência a uma problemática já discutida nos estudos antropológicos de Da Matta (1986), em que o autor discute as relações do brasileiro com a comida tendo como base o paradoxo entre a casa (o espaço privado) e a rua (o espaço público). Para o autor: “Em casa, pode promover um auto entendimento. Também falamos que comida de rua é ruim ou venenosa, enquanto a comida caseira é boa (ou deve ser assim) por definição” (DA MATTA, 1986: 21).

Nesse sentido, a pergunta 5 (“Que cuidados você toma ao escolher um estabelecimento para comer quando está viajando?”) do RI dialoga com a constatação de Da Matta (1986), pois ao mencionar “cuidados” fica implícito que existe um risco de se comer na rua. A pergunta 8 (“Você recomendaria a um viajante comer comida de rua na cidade em que você mora? Comente”) também pressupõe uma representação de que existe uma diferença entre a comida de casa e a de rua, e que esta pode ser perigosa. Assim, depreendemos que há uma representação subjacente a essas perguntas, que corrobora a discussão do antropólogo brasileiro acerca das relações do brasileiro com a comida e o fato de ela estar no espaço público (a rua) ou no privado (a casa).

A pergunta 6 (“Em seu país, como é a oferta de comida de rua?”) sugere uma comparação entre o país do examinando e o país do interlocutor, o que poderia viabilizar uma discussão para além da descrição superficial da comida típica de um país em oposição a outro, pela perspectiva de interculturalidade (CANDAU, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015).

No tocante às representações, deduzimos que elas são construídas a partir de crenças, memórias, paradigmas, afetos e símbolos que remetem a aspectos da cultura brasileira. Desse modo, as representações sociais observadas nos EPs e RIs remetem a uma concepção de cultura.

Nesse sentido, valemo-nos da concepção de cultura por Geertz (1989), em que os símbolos são mediadores das interações humanas, podendo ser expressados nos “costumes, hábitos, modo de vestir, modo de comer e modo de falar, configurados como padrão de significados transmitidos e incorporados simbolicamente” (GEERTZ, 1989:103). Com isso, inferimos que a representação social referente à comida brasileira contida no EP13 e EP 11 e respectivos RIs incide nas formas de comer e nas relações que as pessoas podem estabelecer entre a comida, o hábito alimentar, a saúde e o corpo. Nesse sentido, trazemos a concepção de cultura de Geertz, pois ela se relaciona

com os processos constituintes das representações sociais, descritos por Moscovici (2015), em que elas são construídas a partir de um tema. Isso posto, argumentamos que o tema da comida é engendrado por essa concepção de cultura. Assim, podemos inferir que a representação de Brasil relacionada ao tema da comida revela também uma concepção de cultura e prática social.

Ressaltamos que o aspecto cultural da comida brasileira já foi alvo de discussões em estudos sobre interculturalidade e cultura no ensino de PLE, como em Galelli e Rocha (2003), Júdice (2010) e Barbosa (2015).

Sob perspectiva da análise antropológica, Da Matta (1986) já havia apontado discussões sobre aspectos do Brasil em sua obra “O que faz o Brasil, Brasil?” Dentre as dimensões abordadas nesse estudo, o autor discorre sobre a comida brasileira, o ato de comer, bem como a presença e a relação dos membros da família (em específico, o homem e a mulher, em que esta tende a aparecer socialmente situada no ambiente da cozinha, como aquela que oferece a comida pronta), afirmando assim que:

A sociedade manifesta-se por meio de muitos espelhos e vários idiomas. Um dos mais importantes no caso do Brasil é, sem dúvida, o código da comida, em seus desdobramentos morais que acabam ajudando a situar também a mulher e o feminino no seu sentido talvez mais tradicional. (DA MATTA, 1986, 33)

Desse modo, a comida brasileira não é apenas alimento para sobrevivência do ser humano, mas é constituinte da existência em sociedade, conforme já apontado nos estudos antropológicos de Da Matta (1986):

Daí a nossa forma especial de comer. Nosso jeito brasileiro de apreciar a mesa grande, farta, alegre e harmoniosa. Mesa que congrega liberdade, respeito e satisfação. Momento que permite orquestrar todas as diferenças e cancelar as mais drásticas oposições. Na mesa, realmente, e através da comida comum, comungamos uns com os outros num ato festivo e certamente sagrado. Ato que celebra as nossas relações mais que nossas individualidades. Daí por que ligamos intensamente a comida com os amigos. Pois quem nos ampara quando “comemos da banda podre” e quem nos pode conseguir uma “boca” ou uma “comilança no Estado ou no Governo”? Certamente que são os amigos, esses nossos eternos companheiros de bródio, gosto e mesa... (DA MATTA, 1986, 42)

É válido ressaltar que a interpretação do antropólogo brasileiro tem como premissa a análise cultural por uma leitura colonial, ponderando aspectos políticos,

sociais e econômicos que constituem, de certa forma, o ser brasileiro e o Brasil *per se*. Esclarecemos que não detalharemos essas questões por não serem o foco de análise desta investigação. Porém, reconhecemos que elas podem emergir nas interações por meio das representações sociais. Argumentamos que é relevante tomar ciência de estudos que focalizassem questões que constituem a cultura brasileira e o ser brasileiro, principalmente no que tange ao ensino de PLE e o processo de formação de professores de PLE, uma vez que mobilizamos estereótipos e representações calcadas em generalizações como motivadoras/orientadoras de uma educação intercultural¹³⁴.

O roteiro de interação (BRASIL, 2015) aborda a questão da alimentação brasileira pelo viés da dieta, com uma proposta de problematizar as quantidades de calorias em cada prato de comida apresentado no EP, bem como busca estabelecer relações com o país do examinando, conforme verificado na pergunta 7: “No seu país, as pessoas se preocupam com a dieta? Comente.” Retomando a relação entre biológico e social, discutida por Moscovici (2015), verificamos que essa pergunta estabelece esse vínculo ao relacionar a comida com a questão da dieta.

O fato da pergunta orientar a interação para aspectos referentes à cultura do examinando, também pode sugerir uma representação de que no Brasil há uma preocupação com a dieta e/ou com a aparência do corpo. Por uma perspectiva intercultural (CANDAU, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015), essa talvez fosse uma oportunidade para problematizar questões que estão além da alimentação, conforme proposto no EP, por exemplo, a relação com o corpo e padrões de beleza, a saúde, a estética. Esse caminho que seria tomado na interação também se fundamenta pela teoria de Moscovici (2015), de que as representações sociais são recriadas por um processo de reordenação de imagens e concepções, ou seja, ao indagar sobre o país do outro também se indaga sobre as representações de seu próprio país e/ou cultura.

Assim, fazemos referência ao aspecto da alteridade como inerente à criação de representações sociais. Como Moscovici (2015: 50) aponta, existe uma “necessidade de nos vermos em termos de “nós” e “eles”; de opor “nós” a “eles”; e, por conseguinte, da nossa impotência de ligar um ao outro”. Desse modo, a pergunta do RI que se refere à cultura do examinando pode funcionar (na interação) como estratégia para se promover

¹³⁴ Consideramos a compreensão de Paiva (2015) sobre o termo educação intercultural com base na definição de FLEURI (2003), que abarca o termo como objeto da interdisciplinaridade e da transversalidade no tocante à educação.

um diálogo que caminhe pelo viés da interculturalidade, problematizando e questionando imagens estereotípicas e generalizadoras de Brasil.

Tendo o conhecimento de que essas representações podem estar presentes em nosso repertório, como professores de PLE, esse já pode ser um caminho que retroalimenta (positivamente) o ensino de PLE para uma reconstrução das representações.

Ressaltamos que representações de Brasil podem ser tratadas em sua superficialidade pautadas em generalizações, conforme já observado em estudos que envolvem aspectos culturais e materiais de ensino de PLE (BARBOSA, 2015; BARIZON, 2010; JÚDICE, 2010; GALELLI e ROCHA, 2013), bem como no exame Celpe-Bras. Entretanto, reconhecemos a necessidade de se explorar aspectos culturais do Brasil para além de uma comparação superficial ou meramente especulativa que, geralmente, é abordada por perguntas como: “em sua cultura, como é?” ou “e no seu país?”. Reforçamos que o papel das representações sociais e de interculturalidade deve ser o de proporcionar oportunidades de questionamentos e problematizações que partam dessa comparação, a fim de permitir o reconhecimento da origem de representações e as dimensões que as constituem, sendo esse o propósito primordial das representações sociais (MOSCOVICI, 2015).

Assim, passamos para o subtema 3, que remete à desigualdade social no Brasil, aspecto esse que pode ser compreendido como constituinte das culturas brasileiras.

1.3. O Brasil da desigualdade social

O EP 18 (BRASIL, 2017) apresenta o gênero quadrinho em que se conta a história de Richard e Paula. Richard é apresentado como o garoto que “tem uma vida OK” e Paula “nem tanto”. O quadrinho descreve as casas de cada um dos personagens apontando as realidades diferentes, em que vivem, sendo elas: a diferença entre a escola de Richard, que é bem estruturada e na qual os colegas são bons e os professores fazem o que gostam, e a escola de Paula, em que “as salas são abarrotadas, não há investimentos suficientes e os professores são fadigados [sic] e estressados”, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 7 - EP 18: Mesmas oportunidades?



Disponível em: www.revistaforum.com.br/2015/05/01/quadrinho-desconstrui-o-concelto-de-meritocracia (adaptado).

Fonte: Acervo Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>)

É perceptível que o quadrinho retrata uma problemática inerente à formação do Brasil como nação, que é a questão da desigualdade de classe social. O EP 18 retrata a estratificação social a partir das diferenças mostradas no trabalho futuro de Richard e de Paula. Essas divergências sociais são apresentadas na história a partir da indagação “qual o segredo para seu sucesso?” a Richard, que parece estar em uma celebração de sucessão de cargo, podendo ser compreendida como uma problematização das diferenças sociais apresentadas no início do quadrinho. A resposta para a problematização do sucesso de Richard vem com a imagem da garçonete (Paula) servindo-o e o balão de fala com o argumento: “ninguém nunca me entregou nada de bandeja”.

A forma como o quadrinho é organizado, pela comparação já sugere uma representação da forma hierárquica como é organizada a sociedade brasileira. Com base em Moscovici (2015), a comparação é inerente às representações sociais, pois elas se constroem a partir desse mecanismo e da relação de alteridade (SILVA, 2016). Para

Ribeiro (1995), a formação da sociedade brasileira se deu compassada com as formas de trabalho, assim descritas pelo antropólogo como: “Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos tão violentos de ordenação e repressão (...) e exacerba-se o distanciamento social entre as classes dominantes e as subordinadas” (RIBEIRO, 1995: 23).

Podemos nos pautar nessa explicação de Ribeiro (1995) para discutir também o quadrinho do EP 18, em que a elite é representada por Richard e a posição social que ele ocupa em oposição à classe trabalhadora, a qual Paula pertence. O quadrinho aponta disparidades básicas que constituem o “povo-nação” do Brasil, remetendo ao caráter estratificado de sua formação.

O respectivo RI sugere perguntas para a interação que parecem propor uma exploração da questão central apresentada no quadrinho: a desigualdade social. Podemos citar a pergunta 2 como exemplo de uma proposta de comparação entre os dois personagens na temporalidade da história apresentada. Nesse sentido, valemo-nos do pressuposto de Moscovici (2015) de que comparar implica representar, ou seja, categorizar elementos que constituem as representações, podendo ser, nesse caso, o tema da desigualdade social, e por conseguinte, objetivar a representação de que a sociedade brasileira é desigual e que as camadas da elite são privilegiadas. Ao proporcionar uma discussão desse cunho, ressaltamos que esse pode ser um caminho para os agentes da interação refletirem sobre as representações de seus países (conforme sugerido também na questão 8: “Em seu país, há muita desigualdade social? Comente”), uma vez que o caráter da alteridade é intrínseco às representações sociais (SILVA, 2016).

Inferimos que o gênero textual nesse EP pode funcionar como um material educativo, que promove uma leitura analítica e crítica dos fatos apresentados. Desse modo, argumentamos que estar em contato com essas questões pode proporcionar oportunidade para os participantes da interação assumirem uma posição de conflito, viabilizando uma perspectiva intercultural (CANDAU, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015) para a parte oral do exame.

A seguir, iniciaremos a categoria 2, que remete aos temas, aos quais subjazem representações sobre o povo brasileiro.

2. Categoria 2 – O Povo Brasileiro¹³⁵

Nesse ensejo do que se constitui como Brasil, trataremos da categoria que constitui o país e também é constituinte de sua cultura. A partir dessa categoria maior elencamos outros 5 subtemas que apresentam características atribuídas aos brasileiros, identificadas a partir de representações sociais.

Elaboramos o seguinte diagrama para ilustrar os temas que subjazem à categoria 2.

Figura 8 - Diagrama de temas de representações sociais da categoria 2



Fonte: elaborado pela pesquisadora

No tocante ao povo brasileiro, é sabido que existem representações bastante recorrentes sobre o povo ser acolhedor, gentil, cordial, divertido, alegre, entre outras, principalmente oriundas de estrangeiros. Silva (2016), em seu estudo sobre representações sociais em contexto Sul-Africano, já atentou para a difusão dessas representações do povo brasileiro que agrega adjetivos relacionados ao comportamento

¹³⁵ Ressaltamos que o título desta seção não remete à obra de Darcy Ribeiro, uma vez que o foco de estudo desta investigação não incide sobre a formação étnica e social do povo brasileiro, como feito pelo referido autor. Nesta pesquisa, focalizamos as representações sociais que remetem ao povo brasileiro, de maneira a expandi-las e mobilizá-las para o contexto de ensino-aprendizagem de PLE.

do brasileiro, em muitos casos, de maneira estereotipada, inviabilizando um olhar aprofundado para a constituição do povo e sua cultura.

A seguir, apresentaremos os subtemas oriundos das representações sociais presentes em EPs e RIs, documentos mediadores das interações face-a-face do exame Celpe-Bras. Os temas que contemplam essa categoria são: **o símbolo do futebol; o símbolo do café e o hábito de tomar cafezinho; brasileiro: o povo indisciplinado; características interacionais de brasileiros.**

Iniciamos com a temática do futebol, simbolizado pela imagem estampada no EP 9 – “Aulas Show de Bola” (BRASIL, 2015), uma vez que seu conteúdo pode remeter à relação que o povo estabelece com esse esporte, bem como o que ele provoca no povo.

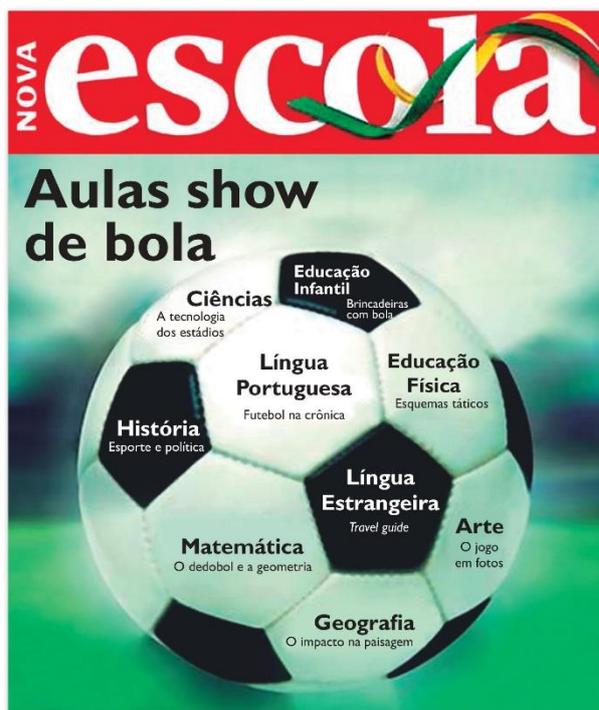
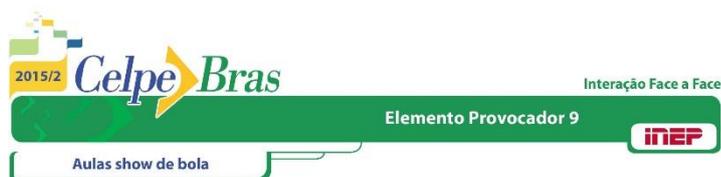
2.1. O símbolo do futebol

Em seu país, o trabalho com o tema do futebol nas aulas desperta o interesse dos alunos? (EP 9, BRASIL, 2015)

Conforme já sugerido no título desta seção, a relação Brasil – futebol – povo brasileiro se estabelece a partir do símbolo que o futebol sugere tanto para o Brasil quanto para seu povo. Retomando a discussão da categoria 1 sobre noção de cultura como “formas simbólicas estruturadas” (THOMPSON, 1995), podemos atribuir ao futebol o caráter de aspecto relevante da cultura brasileira que simboliza a habilidade esportiva (conforme verificado no estudo de Silva (2016) e Chauí (2001)) e/ou o gosto pelo esporte.

O EP 9 apresenta uma imagem grande de uma bola de futebol e o texto “Aulas Show de bola”, o que pode se assemelhar a uma estilística de manchete de jornal ou revista. Nos gomos da bola existem tópicos que se relacionam ao título do EP, como: “Ciências: a tecnologia dos estádios”; “Educação Infantil: Brincadeiras com bolas”; “Língua Portuguesa: futebol na crônica”; “Língua Estrangeira: *travel guide*”, entre outros, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 9 - EP 9: Aulas Show de Bola



Revista Nova Escola, fev. 2014 (adaptado).



Fonte: Acervo Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>)

Assim, cada tópico exposto na bola de futebol pode indicar uma representação sobre as disciplinas escolares. Nesse sentido, podemos inferir que esses dizeres ancoram (MOSCOVICI, 2015) representações que remetem à influência do futebol nos brasileiros. Inicialmente, há uma representação que pode se referir a uma noção generalizada de que todos os brasileiros gostam de futebol e que na escola as aulas são baseadas nesse tema. Desse modo, o futebol aparece representado como força motivadora da educação e constituinte dos temas escolares no Brasil. Esse, por sua vez, é um símbolo fortemente generalizável de que o Brasil é o país do futebol (Sergio Buarque de Holanda *apud* Silva, 2016).

No RI, as perguntas correspondentes ao EP 9 parecem sugerir discussões interessantes sobre aulas e conteúdos até a pergunta de número 3: “Que relação pode ser feita entre História, Política e Futebol na sala de aula?”. Inferimos que essa pergunta pode ser relevante para discussões acerca da educação e abordagens de ensino na contemporaneidade, podendo fazer emergir representações no tocante à educação nos diferentes países, o do examinando e o do interlocutor, levando em consideração o caráter comparativo das representações sociais (MOSCOVICI, 2015). Todavia, a pergunta de número 4: “Em seu país, o trabalho com o tema do futebol nas aulas desperta o interesse dos alunos? Que outros temas motivam os alunos?” sugere uma representação de que no Brasil o tema do futebol é o grande motivador da aprendizagem. Assim, depreendemos que essa pergunta pressupõe uma comparação entre o país do examinando e o Brasil, porém, já imbuída de uma representação de que no Brasil o futebol é o tema principal das disciplinas escolares.

Isso posto, argumentamos que a interação pode ser interpelada por representações de Brasil e/ou do povo brasileiro, que podem ser baseadas em estereótipos, como é o caso do EP 9 que pressupõe uma relação unificada e generalizada entre ensino, futebol e brasileiros. As representações podem ser estabilizadas, quando transmitidas de geração em geração, e podem ser recriadas (MOSCOVICI, 2015). Ademais, o RI correspondente não proporciona indagações que problematizam o estereótipo de que o “Brasil é o país do futebol” (Sergio Buarque de Holanda *apud* Silva, 2016), o que dialogaria com a perspectiva de interculturalidade para o ensino de (P)LE (CANDAU, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015). Desse modo, fundamentamo-nos na confluência das teorias de representações sociais de Moscovici (2015) e interculturalidade como um caminho para se refletir sobre representações (em sua dinamicidade) e suas possibilidades de viabilizar uma postura crítica em relação a temas estereotípicos do Brasil que constituem o ensino de PLE, conforme verificado na literatura da área. Assim, as representações sociais que podem emergir em interações face-a-face, mediadas por esses EPs e RIs podem ser imbuídas de crenças, afetos, e aspectos culturais que se referem à temas (neste caso, a presença do do futebol na cultura brasileira, ou a cultura brasileira que é simbolizada pela presença do esporte). Essa natureza das representações sociais é o que permite sua construção (MOSCOVICI, 2015), no sentido de que representar significa revisitar o objeto para *reconstituí-lo, retocá-lo, modificar-lhe o texto* (MOSCOVICI, 1978, 58).

Nessa temática dos símbolos que representam o povo brasileiro, passaremos para o subtema do café e o hábito de tomar café como prática social cultural do Brasil.

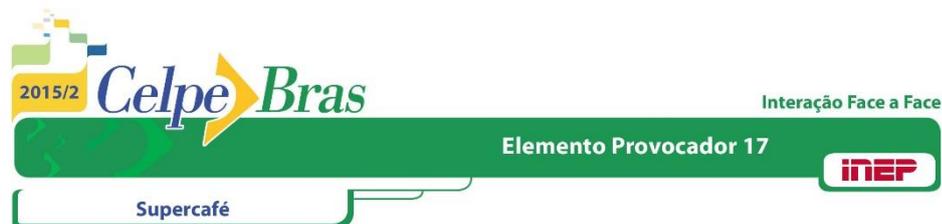
2.2. O hábito de tomar cafezinho

Conte com o herói que ajuda a ajudar o Brasil. Beba café (EP 15, BRASIL, 2015)

Verificamos que o elemento provocador (EP 17 – Supercafé¹³⁶) ancora representações sociais sobre o café no Brasil e o hábito dos brasileiros em relação a tomar café. O EP 17 traz a informação de que o café brasileiro é o que move a economia do Brasil: “Conte com ele para ganhar folego extra. A economia brasileira já faz isso há séculos. Conte com o herói que ajuda a ajudar o Brasil. Beba café”, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

¹³⁶ Anexo 6

Figura 10 - EP 17: Supercafé

Disponível em: www.agricultura.gov.br. Acesso em: 11 nov. 2014 (adaptado).Fonte: Acervo Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>)

O EP funciona como um gatilho para a manifestação de representações (nesse caso, a de que o café é o motor principal da economia do Brasil) e além disso, traz uma

representação de brasileiro como aquele que toma café todos os dias e é só com ele que o Brasil pode ser ajudado.

No que tange às informações contidas no EP 17, reforçamos que se trata de material de circulação nacional, e assim, pode promover representações que, de certo modo, podem não condizer com a realidade da maioria de brasileiros. Desse modo, argumentamos que é fato histórico que a economia brasileira é também movida pelo café. Porém, pode ser generalizador afirmar que o café é herói. A imagem no EP sugere a representação de que o café estaria relacionado à “concentração”, “desempenho”, “humor”, “folego” e “disposição”, remetendo ao hábito de tomar café do brasileiro. Desse modo, é como se o brasileiro fosse caracterizado como o indivíduo que toma café todos os dias (ou após as refeições como sugerido na pergunta 6 do RI¹³⁷) para poder ter boa concentração, bom desempenho, humor, folego e boa disposição. A apresentação da imagem do grão de café vestido de super-herói se sobressai no material, o que também pode indicar uma representação que coloca o café como central no Brasil, tanto como produto da economia, como bebida e suas particularidades na sociedade brasileira.

Na história do Brasil, o café aparece como protagonista quando se tem a crise das monoculturas em meados de 1850, em que as plantações de café constituíram a grande força econômica brasileira. Para Ribeiro (1995:159) “o café (...) viria rearticular toda a força de trabalho para um novo modo de integração no mercado mundial e de reincorporação dos brasileiros na condição de proletariado externo”. Desse modo, concordamos que o café pode ser considerado símbolo de uma prática social no Brasil, uma vez que faz parte de sua constituição histórica e representa, além de sua constituição simbólica, uma organização econômica que se desdobrou em um ato social.

É válido ressaltar que o EP 17 já traz a informação de que o café brasileiro é o que move a economia do Brasil: “Conte com ele para ganhar folego extra. A economia brasileira já faz isso há séculos. Conte com o herói que ajuda a ajudar o Brasil. Beba café.” Nesse sentido, podemos inferir que o EP funcionaria como um agente de construção das representações sociais sobre o café, no Brasil, bem como direcionaria para uma possível abordagem intercultural, uma vez que o EP deixa implícita a relação do Brasil com o café, abrindo caminho, assim, para uma discussão que envolveria a história,

¹³⁷Pergunta 6 (EP17): “Em seu país, existe o hábito de tomar café após as refeições? Comente” (BRASIL, 2015).

os porquês de se conceber o café como força propulsora do trabalho, ou seja, direcionando a interação para uma abordagem intercultural, que tem como princípio a problematização de representações (KAWACHI, 2015). Essa visão de interculturalidade se associa ao que Candau (2010) e Walsh (2010) apontam como uma prática embasada em princípios Freireanos¹³⁸, em que a prática pedagógica deve ser crítica e questionadora.

No RI, a pergunta número 3: “Porque essa propaganda trata o café como herói?” pode proporcionar uma discussão que se alinharia com uma perspectiva intercultural (CANDAU, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015), pois sugere um questionamento, podendo ser compreendida como gatilho para aprofundar discussões que remetem à uma noção de herói, relacionando-a com a predominância do café no Brasil.

No que concerne às representações do material, argumentamos que a pergunta 6 do RI: “Em seu país, existe o hábito de tomar café após as refeições? Comente” já pressupõe uma representação de que é hábito do brasileiro tomar café após as refeições. A pergunta sugere uma comparação com o país do examinando, o que possibilitaria uma discussão dessa representação já posta pelo material por uma perspectiva de interculturalidade.

Assim, retomamos o mecanismo da comparação como necessário para a construção de representações (MOSCOVICI, 2015). Afirmamos, nesse sentido, que tal mecanismo não é apenas necessário para as representações, mas que ele pode conduzir para o estabelecimento de uma representação que critica formas já concebidas, ou seja, a comparação nesse caso, pode ser um caminho para se atuar na interculturalidade, levando em consideração o viés crítico e problematizador/questionador da comparação. Entretanto, argumentamos que comparar não é suficiente se ficar em níveis de igualdade e/ou superioridade, mas vislumbramos a comparação como impulso para avaliar o que se conhece, porquê se concebe tal representação, podendo, assim, contribuir para a constituição de um viés intercultural das representações.

As representações contidas no EP e possivelmente induzidas pelo respectivo RI sobre a cultura de tomar café no Brasil e no país de examinandos são construídas pelo mecanismo da comparação, que é inerente à atividade humana, conforme se verifica na perspectiva de Moscovici (1988), quando o autor afirma que as “representações sociais podem nos levar a uma psicologia social do conhecimento, tornando-nos capazes de

¹³⁸ FREIRE, 2002.

comparar grupos e culturas”¹³⁹ (MOSCOVICI, 1988, 217). Nesse sentido, podemos inferir que representações sociais podem emergir em interações a partir do fenômeno da ancoragem e objetivação (MOSCOVICI, 2003), em que se busca aproximar o objeto/conceito de uma concepção familiar para poder reconstruir uma imagem e uma definição, respectivamente, levando em consideração as relações sociais que permeiam as construções de representações.

Moscovici (2015) afirma que o ato de representar significa mobilizar formas de conhecimento por mecanismos cognitivos e sociais, nos quais estão presentes elementos que constituem o indivíduo (sendo eles, percepções, imagens, imaginários, conceitos, crenças, culturas), bem como as representações. Com isso, podemos inferir que a construção de representações sociais pode estar alinhada à uma atuação intercultural, no sentido de imbuir crenças e concepções pré-estabelecidas que podem ser modificadas e re-apresentadas na interação social. É nesse viés que buscamos pensar a prática de PLE, no sentido de se pensar a interculturalidade como encaminhamento para o ensino e a institucionalização da área.

Nesta subseção, abordamos as representações que o EP 17 e o RI apresentam, como a de que o café é herói no Brasil e o café como prática social (sobre o hábito de tomar café do brasileiro). Nesse sentido das relações sociais estabelecidas com esse símbolo que representa e constitui o Brasil daremos continuidade à temas que estão relacionados às relações interacionais de brasileiros, como trataremos nas próximas subseções, respectivamente, **Brasileiro: o povo indisciplinado e características interacionais de brasileiros.**

2.3. Brasileiro: o povo indisciplinado

Um pouco de disciplina cai bem (EP 20, BRASIL, 2015)

O EP 20 traz a afirmação “Um pouco de disciplina cai bem”, com a palavra “disciplina” em destaque e apresenta algumas dicas para ser mais disciplinado no

¹³⁹ Tradução nossa: (...) *society is constantly producing new representations to motivate action and make sense of human interactions that spring from people's everyday problems. And social representations can lead us to a social psychology of knowledge enabling us to compare groups and cultures* (MOSCOVICI, 1988, 217).

trabalho. Inferimos que o documento sugere a representação de que o brasileiro não tem disciplina e que há necessidade de se ter pelo menos um pouco, conforme apresentado no EP:

Figura 11 - EP 20: Um pouco de disciplina cai bem





NO TRABALHO

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

- 1) Se você tem muitas tarefas para fazer, uma sugestão para priorizá-las é **determinar o tempo de execução de cada uma.**
- 2) Depois de estabelecer quais são as mais importantes, **comece pela mais difícil ou por aquela que dará mais trabalho.**
- 3) Vai participar ou coordenar uma reunião? Uma boa sugestão é **evitar conversas desnecessárias**, que tomam tempo e desviam o foco.
- 4) Se você trabalha em casa, seja rigoroso com horários, **determinando quando começa e quando termina sua jornada.**

UM POUCO DE DISCIPLINA CAI BEM.

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



Fonte: Acervo Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>)

Na seção de sugestões do material, nos deparamos com o tópico: “No trabalho (...) especialistas em recursos humanos e consultoria empresarial dão algumas ideias para ajudá-lo a ser mais disciplinado¹⁴⁰”. Essa afirmação não só pressupõe que o povo brasileiro pode ser indisciplinado, como também abre precedente para se questionar a seriedade do brasileiro em contextos de trabalho, já que o EP aconselha ter “um pouco de disciplina”. Além disso, a manchete em destaque soa como uma bronca, sugerindo que no Brasil não há disciplina, ou que as relações dos brasileiros não são permeadas por essa característica.

Ademais, a representação que remete a possível indisciplina do brasileiro oriunda da manchete exposta no EP 20 pode ser uma antítese de representações do povo brasileiro, como acolhedor, gentil, cordial, divertido, alegre (SILVA, 2016) entre outras tantas que remetem a um comportamento positivo, geralmente, na voz de estrangeiros. Essa representação exposta no EP, de certo modo, pode contribuir para reforçar estereótipos relacionados ao povo brasileiro.

A noção de disciplina, posta para discussão, vai de encontro com a dualidade constituinte da brasilidade, na voz de Da Matta (1986), da “desordem carnavalesca” e a disciplina das “festas da ordem”, em que no carnaval tudo pode, não há disciplina que rege a festividade, sendo assim uma celebração com excessos. Por outro lado, as “festas da ordem” têm a premissa da disciplina, a começar com os desfiles ordenados e sincronizados pela marcha e as vestimentas uniformizadas e padronizadas. Depreendemos, assim, que essa binaridade é um fator constituinte da identidade do povo brasileiro.

Para Darcy Ribeiro, existem diversas características que se atribuem ao povo brasileiro, dentre elas a indisciplina. O autor atribui essa característica à pluralidade constituinte da formação identitária do brasileiro, apontando que:

Para Sérgio Buarque de Holanda seriam características nossas, herdadas dos iberos, a sobranceria hispânica, o desleixo e a plasticidade lusitana, bem como o espírito aventureiro e o apreço à lealdade de uns e outros e, ainda, seu gosto maior pelo ócio do que pelo negócio. Da mistura de todos esses ingredientes, resultaria uma certa frouxidão e anarquismo, a falta de coesão, a desordem, a indisciplina e a indolência. (RIBEIRO, 1995: 451)

¹⁴⁰ EP 20 – Um pouco de disciplina cai bem (BRASIL, 2015)

Essa representação também faz referência intertextual à crônica de Paulo Mendes Campos, publicada em 1964, “Brasileiro, homem do amanhã”, em que o autor critica sarcasticamente essa característica do povo brasileiro, descrevendo que “há, em nosso povo, duas constantes que nos induzem a sustentar que o Brasil é o único país brasileiro de todo o mundo. Brasileiro até demais. Colunas da brasilidade, as duas colunas são: a capacidade de dar um jeito; a capacidade de adiar¹⁴¹. ”

Nessa crônica o tema principal abordado pelo autor é o da procrastinação e há forte argumentação de que ela é característica inerente ao povo brasileiro, conforme observado no trecho anterior. Esse sentido abordado na crônica de Paulo Mendes Campos poderia ser interpretado como o resultado da falta de disciplina, daí o homem brasileiro ser considerado do amanhã.

A partir da análise dos documentos que compõem as interações face-a-face do exame Celpe-Bras pudemos observar que havia outro EP que remetia a uma representação de que o brasileiro poderia ser indisciplinado no trabalho. O EP 12 – “WhatsApp” apresenta uma imagem de uma mulher segurando um aparelho de telefone celular, sobreposto pelo seguinte texto: “O excesso de WhatsApp no ambiente de trabalho”, de acordo com a figura do EP:

¹⁴¹ Texto na íntegra disponível em Portal da Crônica Brasileira: <https://cronicabrasileira.org.br/cronicas/7149/brasileiro-homem-do-amanha> (Acessado em 24/07/2019).

Figura 12- EP 12: WhatsApp

2015/2 **Celpe-Bras** Interação Face a Face

Elemento Provocador 12 **INEP**

WhatsApp

O excesso de WhatsApp no ambiente de trabalho.

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

Cespe **Cebraspe**

Fonte: Acervo Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>)

O material apresenta o texto como uma constatação que pode ser relacionada a uma representação de que o brasileiro faz uso demasiado dessa rede social em ambiente de trabalho. Essa interpretação, de certo modo, dialoga com a discutida anteriormente referente à questão da disciplina no trabalho. Assim, depreendemos que esses dois EPs estão em convergência pela temática abordada em ambos: a (in)disciplina no trabalho.

Verificamos que o respectivo RI não proporciona questões que pudessem problematizar essa representação do EP 12, que vincula o excesso do uso do WhatsApp

ao brasileiro. As questões apresentadas no RI são de cunho pessoal, podendo não viabilizar uma discussão pela perspectiva intercultural (CANDAU, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015). O RI não apresenta questões que poderiam promover a comparação entre o país do examinando e o Brasil. Pontuamos que a comparação, na voz de Moscovici (2015), é necessária para se construir representações. Assim, a comparação seria também um caminho de abertura para a problematização de representações pré-concebidas, como no caso dos EPs 12 e 20. Além disso, seria pertinente que o referido EP abordasse a função do *Whatsapp* como relevante ferramenta de trabalho no Brasil, ou seja, na vida cotidiana de muitos brasileiros o *Whatsapp* não é apenas rede social, ele é caminho viável de comunicação para fins de trabalho, quase substituindo o correio eletrônico, devido a sua rapidez e eficácia em transmitir mensagens (áudios, textos, imagens).

Como afirma Moscovici (2015, 53): “as representações devem ser vistas como uma “atmosfera” em relação ao indivíduo ou ao grupo”. Nesse sentido, argumentamos que as representações que podem emergir nas interações face-a-face, por mediação do EP e RI, podem estar influenciadas por uma atmosfera já estabelecida pelo conteúdo apresentado no EP. Para Moscovici (2015) as representações sociais são imbuídas de outros aspectos como: crenças, afetos, memória, tradição, subjetividades, cultura. Nesse caso, a representação sobre o povo brasileiro é baseada no tema da (in)disciplina. Ressaltamos que é relevante o estudo das representações pela perspectiva temática, uma vez que “os temas permitem um entendimento de como as representações sociais são formadas, e ao mesmo tempo, direciona a atenção para o papel da memória e tradição, em conjunto com emoção e subjetividade”¹⁴² (JODELET, 2008: 419)

Essa representação pode ser explorada pelo viés da interculturalidade (CANDAU, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015) no tocante à problematização e questionamento da noção de disciplina apresentada no EP. Observamos que o respectivo RI trata do tema de maneira geral e superficial, não proporcionando uma discussão crítica da relação que pode ser estabelecida entre a indisciplina e o ser brasileiro, conforme conotação do EP 20. As indagações sugeridas para a interação face-a-face estão mais relacionadas às características pessoais do possível examinando.

¹⁴² Tradução nossa: *Themata allow an understanding of how social representations are structured and at the same time draw attention to the role of memory and tradition, in conjunction with emotion and subjectivity* (JODELET, 2008, 419).

Desse modo, tendo como base a teoria de Moscovici (2015) e considerando as pressuposições de Jodelet (2008) acerca da relevância dos temas para a construção de representações, argumentamos que o estudo da temática, nesse caso da disciplina, pode tomar o caminho da interculturalidade, no sentido de proporcionar oportunidades de questionar a representação posta no material, bem como suas origens e seus porquês. Nessa perspectiva da interculturalidade, as interações face-a-face do exame Celpe-Bras poderiam contribuir para a exploração de aspectos culturais (tanto do Brasil/eiró quanto da cultura do examinando) que são constituintes dos EPs e RIs, norteadores das interações. Entretanto, observamos que as perguntas contidas no RI não indicam possibilidade de que as discussões sejam pautadas pelo viés da interculturalidade, podendo assim, contribuir para reforçar estereótipos e não proporciona oportunidade de o examinando expor uma visão crítica.

Nessa temática das características que constituem a identidade do povo brasileiro, passamos, a seguir, para o subtema das **características interacionais de brasileiros**.

2.4. Características interacionais de brasileiros

São poucos, no entanto, os brasileiros que utilizam a internet para compras de supermercado. Um dos principais motivos disso é o receio de receber produtos de baixa qualidade (EP 4, BRASIL, 2017)

Destacamos o termo “receio” no texto do EP 4 - “Supermercado on-line”, pois retrata um sentimento que pode ser compreendido como constituinte das relações interpessoais brasileiras, podendo ser, assim, um tema que constitui uma representação de Brasil. Ressaltamos que o EP 4 não apresenta uma representação de Brasil ou brasileiros explícita em sua imagem. Entretanto, a representação vem materializada na linguagem verbal no texto “São poucos, no entanto, os brasileiros que utilizam a internet para compras de supermercado. Um dos principais motivos disso é o receio de receber produtos de baixa qualidade”. É nesse aspecto do sentimento de recear como um dos afetos que permeiam as interações brasileiras na sociedade que discutiremos a representação de povo brasileiro nesta subseção.

Podemos inferir que esse sentimento de medo reverbera relações de comércio e direitos do consumidor no Brasil, bem como que está implícito uma questão maior acerca da constituição dos indivíduos e da sociedade brasileira, a questão de classe. Darcy Ribeiro, em seu estudo antropológico, “O povo Brasileiro” (1995) explica que o medo de “receber produtos de baixa qualidade” está vinculado à formação das relações

interpessoais entre consumidor e proprietário, desde o período colonial na história do Brasil.

O autor detalha essas relações como uma consequência das relações servis entre trabalhador (escravos) e proprietário de terras, em que:

A dignidade pessoal, nessas condições, só se preserva através de atitudes evitativas, extremamente cautelosas na prevenção de qualquer desentendimento. Essa é a explicação da reserva e da desconfiança dos lavradores diante da classe patronal, fruto de sua consciência de que, uma vez toldadas as relações, só lhes resta a fuga, sem possibilidades de reclamar qualquer direito. (RIBEIRO, 1995: 217)

Nesse sentido, podemos explicar o motivo pelo qual o receio de não ter o direito sobre uma mercadoria permeia as relações entre vendedor e consumidor no Brasil, o que pode ser retratado no EP 4, a partir da afirmação em destaque na epígrafe dessa subseção. Assim, concordamos com a constatação do antropólogo brasileiro de que “junto à interação econômica se dá toda a trama de relações sociais que, afetando os modos de coexistir, de conviver e ampliando ou estreitando suas oportunidades de se reproduzir, também exerceu papel fatal” (RIBEIRO, 1995: 258)

No respectivo RI, a pergunta 6 (“Apenas 5% dos brasileiros utilizam o computador para comprar itens de supermercado. Como é em seu país? Comente.”) sugere uma comparação sobre o fato de comprar on-line entre o país do examinando e o Brasil. Essa indagação pode proporcionar uma abertura para outras discussões ou questionamentos referentes à representação de que no Brasil não é “seguro” comprar on-line. Considerando a perspectiva de interculturalidade (CANDAUI, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015) como uma prática problematizadora de questões pré-estabelecidas e, de certo modo, generalizáveis, argumentamos que a pergunta 6 poderia induzir a interação para o horizonte do questionamento de representações, buscando discutir o porquê, no caso do EP, o brasileiro teme a falta de direitos na compra on-line, bem como de onde esse sentimento é oriundo. Assim, “todos os nossos “preconceitos”, sejam nacionais, raciais, geracionais, ou quaisquer que alguém tenha, somente podem ser superados pela mudança de nossas representações sociais da cultura, da “natureza humana” e assim por diante” (MOSCOVICI, 2015, 66).

Desse modo, a perspectiva intercultural em confluência com pressupostos da teoria de representações sociais dialoga e pode promover uma sensibilização de questões

que permeiam a constituição de representações sobre o Brasil(eiro), que influenciam o ensino de PLE, diretamente na formação de professores de PLE, uma vez que o professor constitui-se para além da transmissão de conhecimento, sendo concebido como embaixador/diplomata (MOUTINHO, ALMEIDA FILHO, 2015) da língua/cultura que ensina. Desse modo, ter conhecimento das representações que envolvem a língua/cultura brasileira é fundamental para atuação na área de PLE, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem da língua/cultura nativa envolve mecanismo de desfamiliarização em relação ao que nos constitui, para dar lugar a um olhar analítico sobre a língua e a cultura. Ao refletirmos sobre o processo de ensino-aprendizagem de PLE pela perspectiva de um professor nativo, compreendemos que existe uma representação social da própria língua/cultura que é mobilizada na atmosfera de ensino. Valemo-nos da teoria de Moscovici (2015) para explicar que há uma reconstrução daquilo que nos é familiar: a língua portuguesa e as culturas brasileiras, pois tornamos estranho o conhecido, estrangeirizamos a própria língua/cultura para ressignificá-la. No contexto de ensino de PLE, reestabelecemos representações a fim de proporcionar a construção de (novas) representações para os aprendentes. Nesse âmbito, valorizamos o caráter dinâmico das representações sociais, no sentido de que estão em contato com experiências, memórias, afetos, crenças, e em constante transformação, como premissa para a formação de professores e para atuação em PLE.

Nesse sentido, argumentamos que às representações subjazem concepções de cultura. Por exemplo, no caso do EP 4, a representação não está estampada na imagem, mas é sutilmente revelada na articulação da textualização que compõe o EP, juntamente com as propostas de perguntas no RI. Verificamos que a representação de que os brasileiros temem comprar on-line, devido a uma verticalização/hierarquização que permeia as relações consumidor-vendedor, remete à concepção semiótica de cultura (GEERTZ, 1989: 103), em que:

(...) denota um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções, herdadas, expressas em formas simbólicas por meio das quais os homens se comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 1989: 103)

Nesse sentido, a representação contida no EP 4 remete a “um padrão de significados transmitidos historicamente”, que é essa relação interpessoal de brasileiros,

permeada pelo medo de não ter seus direitos, conforme observado no contexto da compra on-line.

Desse modo, inferimos que essas relações são constituintes da formação identitária do brasileiro. Para Da Matta (1986:6), “nossa brasilidade é um estilo, uma maneira particular de construir e perceber a realidade”. Ainda nessa temática do que constitui as identidades e as interações do povo brasileiro, pontuamos outra relação que permeia a sociedade brasileira: o machismo.

O EP 5 – “Machismo” (BRASIL, 2017) traz uma tirinha de “Armandinho” mostrando a relação entre ele (Armandinho) e o pai, ao perguntar “Pai, o que é machismo?”. A ilustração mostra uma hierarquia familiar, em que o filho é colocado em posição bem inferior ao pai, o que também pode ser interpretado como a distância de gerações. Essa relação apresentada na tirinha é interpelada pela presença de uma menina, supostamente, irmã de Armandinho, quando interrompe o diálogo do pai e do filho para explicar que “Machismo é a ilusão que algumas pessoas têm de que ...”, quando é silenciada por Armandinho, que diz: “Não se mete, Fê. Isso é papo de homem”, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

Figura 13 - EP 5: Machismo



Disponível em: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/d9/11/d8/d911d8db05345928ac7914fce015eae6.jpg> (adaptado).

Fonte: Acervo Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>)

Armandinho é o personagem criado pelo cartunista e ilustrador Alexandre Beck em 2009. O personagem da tirinha nasceu de uma necessidade de seu criador em “ilustrar uma reportagem no caderno de economia do Diário Catarinense” (PAIVA e MAGALHÃES, 2018). As tirinhas de Armandinho são engajadas socialmente, em prol dos Direitos Humanos e meio ambiente. Nesse sentido, Alexandre Beck afirma: “Eu não quero que meu trabalho seja visto como entretenimento, porque as tirinhas não são um fim. Elas são um meio para conscientizar as pessoas sobre questões que importam¹⁴³”. Desse modo, a tirinha do cartunista é um material rico para se discutir questões que permeiam a constituição das relações inter/intrapessoais na sociedade brasileira, como é abordado no EP 5 (BRASIL, 2017), uma vez que se pauta na perspectiva da desconstrução de paradigmas, dialogando com o viés de interculturalidade (CANDAUI, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015) abordado neste estudo.

No que concerne às perguntas do respectivo RI, inferimos que elas parecem promover diálogo relevante para a questão posta na tirinha de Armandinho. Como exemplo, citamos a pergunta 1 (“Você acha a tirinha engraçada? Porquê?”), pois trabalha com o aspecto do humor, que é inerente ao gênero textual de quadrinhos, e pode ser elemento direcionador de concepções e paradigmas que constituem representações. Desse modo, avaliamos que essa pergunta é bastante relevante para o contexto apresentado no EP 5, pois poderia direcionar a interação para o caminho da tensão e do conflito (FLEURI, 2003) como propulsores da problematização do tema na perspectiva da interculturalidade.

Em relação ao machismo no Brasil, tema de bastante debate na contemporaneidade, apontamos que “é uma problemática antiga” (COUTO e SCHRAIBER, 2003:54) na história do Brasil. As autoras definem machismo como “um sistema de ideias e valores que institui, reforça e legitima a dominação do homem sobre a mulher” enaltecendo a superioridade masculina pela ideia de fortaleza vinculada à natureza do ser-homem em oposição à fragilidade e doçura da natureza feminina. Por uma perspectiva antropológica, o machismo (no Brasil) se instaura como construção e proteção do masculino, conforme explicado por Da Matta (2010), em que “os verdadeiros machos não devem ter sensibilidade nas partes ‘erradas’ do corpo que assim podem ser tocadas em público sem provocar constrangimento” (DA MATTA, 2010: 138). O autor

¹⁴³ Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos> (Acessado em 25/07/2019)

explica esse fato a partir de uma anedota referente a uma brincadeira de infância entre meninos, como forma de testar a masculinidade. Desse modo, a noção de machismo, compreendida como uma prática social e uma constante no Brasil, pode ser explicada por suas raízes históricas relacionadas à constituição da sexualidade masculina. A concepção de machismo no Brasil está intrinsecamente atrelada à desigualdade social, sendo ela de classe, conforme apontado por Ribeiro (1995), e de gênero. Desse modo, podemos relacionar a constante do machismo com a perene ideia de que o gênero é apenas biológico, desconsiderando os valores sociais, performáticos e discursivos (BUTLER,1990) do que é ser mulher e homem em uma sociedade.

Pontuamos que o EP 5 não apresenta explicitamente uma representação de que o machismo impera no Brasil. Entretanto, depreendemos que esse tema constitui um paradigma referente a uma prática social predominante nas relações interacionais do povo brasileiro como sociedade. A pergunta 3 (“Em sua perspectiva, quais as causas e consequências do machismo?”) também configura-se como importante para problematizar as discussões na interação face-a-face, principalmente no tocante às representações sociais, uma vez que a função das representações, de acordo com pressupostos de Moscovici (2015), é explorar as origens de representações prévias para que novas possam ser construídas.

Existem outras perguntas no RI que parecem promover sensibilização em relação ao tema exposto no EP 5, tais como: “Como é possível combater o machismo?”; “Você acha que existem mulheres machistas? Comente.”; “Em sua opinião, há culturas mais machistas que outras? Comente¹⁴⁴”. Inferimos que essas perguntas podem promover uma discussão orientada pela criticidade e pela problematização de representações que constituem as relações interpessoais na sociedade brasileira, dialogando com a perspectiva de interculturalidade crítica (WALSH, 2010) no sentido de proporcionar oportunidade para uma reconstrução do pensamento.

Observamos que o EP 1(2017), intitulado “OK, vocês venceram” apresenta a imagem de um bebê que parece estar brincando com dois cachorros (filhotes), podendo retratar a presença de animais nos anos iniciais de crianças. Entretanto, o material apresenta a manchete de “as famílias brasileiras já têm mais cães do que crianças”, de acordo com o IBGE, ou seja, é uma estatística que representa uma nova tendência na

¹⁴⁴ Anexo 20

sociedade brasileira, o que pode remeter a diversos fatores sociais, históricos, políticos e econômicos.

Nesse sentido, a manchete do EP 1 (BRASIL, 2017) faz referência a uma concepção de família que dialoga com as necessidades e demandas da sociedade contemporânea, deslocando a mulher do seu papel servil e reprodutor (DA MATTA, 1986; RIBEIRO, 1995). Diante da extensão do trabalho da mulher, da casa para outros ambientes (de trabalho, que não a casa), a posição social ocupada pelas mulheres se distancia da tradição histórica da reprodução. Desse modo, essas novas demandas sociais e econômicas estão relacionadas às novas posições de gênero na sociedade, fazendo com que casais repensem as condições para terem filhos e acabem optando por ter animais de estimação.

O RI apresenta questões que parecem promover uma problematização pelo viés intercultural, inicialmente, com a pergunta 2 (“Como você explica o maior número de cães em relação ao número de crianças nos lares brasileiros?”). Inferimos que essa indagação poderia direcionar a interação para uma perspectiva sócio histórica dos papéis de gênero na sociedade brasileira, como forma de refletir sobre essa nova tendência. Entretanto, verificamos que as perguntas subsequentes apresentam certo distanciamento dessa questão social, desviando o foco do assunto para uma discussão relacionada a animais de estimação, como pode ser verificado a partir da pergunta 4: “Quais vantagens e desvantagens de se ter um animal doméstico? Explique”; havendo distanciamento ainda maior na pergunta 8: “Fale como são tratados os animais em seu país”.

É possível que esse distanciamento possa ser justificado pelo fato de que o foco do EP seria mesmo o de discutir a presença dos animais de estimação nas famílias brasileiras e não o de questionar a formação das famílias. Entretanto, ir além dessa perspectiva, no sentido de problematizar essa nova concepção de família, significaria uma sensibilização à diversidade na contemporaneidade, sendo esse o propósito da interculturalidade (CANDAUI, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015).

Argumentamos que os EPs são materiais importantes nas interações face-a-face, uma vez que a partir deles os participantes são afetados, impulsionando a reconstrução de representações sociais. No tocante às interações face-a-face, argumentamos que a reflexão sobre essas representações proporcionadas pelos EPs e RIs pode promover algumas inferências sobre o caráter interacional da parte oral do exame Celpe-Bras, no

sentido de se indagar em que medida a interação proporciona oportunidade para os participantes explorarem aspectos de suas culturas por uma perspectiva intercultural (CANDAUI, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015), bem como em que sentido as interações podem realmente ser consideradas como sociais (MCNAMARA, 2006; GOFFMAN, 1967), atuando na não-linearidade da interação, valorizando uma posição de tensão.

Nesse viés, refletimos sobre a relação das representações sociais presentes em documentos do exame Celpe-Bras e possíveis implicações para o processo de ensino-aprendizagem de PLE. Desse modo, retomamos a funcionalidade das representações sociais. Para Moscovici (2015, 242):

(...) a análise das representações não pode fazer mais que tentar, por um lado, identificar o que, em determinado nível “axiomático “em textos e opiniões, chega a operar como “primeiros princípios”, “ideias propulsoras” ou “imagens” e, por outro lado, esforçar-se para mostrar a “consistência” empírica e metodológica desses “conceitos”, ou ‘noções primárias”, na sua aplicação regular ao nível de argumentação cotidiana ou acadêmica (MOSCOVICI, 2015, 242).

Nesse sentido, compreendemos que a análise que parte das representações sociais pode contribuir para “operar como ideias propulsoras” para a área e o ensino de PLE. Caminhamos, assim, para a finalização do capítulo de análise de dados, e, com base nas discussões acerca das representações sociais que compõem os EPs e RIs e que podem emergir em interações face-a-face, podemos fazer algumas reflexões concernentes à dimensão intercultural no exame.

A forma como as representações podem ser construídas em interações a partir dos EPs e RIs revela que o exame, em alguns momentos, não abre espaço para uma configuração crítica nas interações face-a-face, o que pode ser confirmado pela lacuna (na perspectiva intercultural e crítica) apontada em algumas perguntas do RI, bem como pelas regulamentações contidas no Roteiro de Interação. De acordo com o documento, é orientado que o “AI somente sustente a conversa, mostrando interesse e ampliando a discussão com as perguntas sugeridas no roteiro, para que a interação não seja um ato mecânico” (BRASIL, 2015).

O Roteiro de Interação (BRASIL, 2015, 3) sugere que a interação seja conduzida da seguinte forma:

- a) Compreensão sobre o assunto do EP;
- b) Opiniões e experiências acerca do assunto;
- c) Relação entre o tema e elementos culturais do país de origem;
- d) Exploração de aspectos culturais do Brasil;

Diante do exposto e das análises realizadas, percebemos que não há exploração de aspectos culturais do Brasil. Existe, como pode ser observado nas categorias e subtemas de análise, menções a traços culturais do Brasil. Porém, eles não parecem ser explorados (criticamente) nas perguntas propostas pelos RIs. Em muitos casos, essa ausência de perspectiva intercultural que subjaz às perguntas dos RIs pode ser justificada pela atmosfera avaliativa, bem como outras variáveis, como tema, tempo e formação do avaliador, que estão presentes na interação. Dessa forma, argumentamos que as interações face-a-face podem apresentar certa lacuna, conforme observado nos documentos (EPs e RIs) analisados, no aspecto crítico e intercultural (CANDAU, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015), que é inerente à comunicação e à constituição de representações sociais.

Assim, finalizamos este capítulo de análise de dados e, a seguir, daremos continuidade aos encaminhamentos e implicações para o contexto de PLE.

REFLEXÕES FINAIS: ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO E ÁREA DE PLE

At times it may be a sort of bird-watching, to be sure, but it may result in great strides. (MOSCOVICI, 1978)

Seguimos nesse pensamento de Moscovici acerca das representações sociais, de que a análise de representações pode parecer “uma observação de pássaros, porém podendo resultar em uma grande/longa caminhada”. É nessa perspectiva que refletimos sobre esta pesquisa (documental): pode parecer um trabalho bastante silencioso, mas revela um caminho traçado com minúcia e inquietações que ainda permitem veredas a serem percorridas.

Podemos estabelecer uma analogia com a atividade de um etnógrafo, que penetra em seu campo de pesquisa promovendo transformações não só para a pesquisa, mas para o contexto de pesquisa, bem como para si, no âmbito de sua constituição identitária como etnógrafo. Na visão de Geertz (1989: 14), “o etnógrafo ‘inscreve’ o discurso social: “ele o anota”. Ao fazê-lo, ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente”. Transpomos esse pensamento para a pesquisa documental, como uma exploração de sentidos inscritos em documentos, em que o pesquisador adentra a materialização de discursos para explorar e reconstruir sentidos, no caso desta investigação, representações.

Assim, apresentaremos a seguir algumas reflexões sobre as discussões desenvolvidas no capítulo 3 de análise dos dados.

Uma inferência que pode ser apontada é que as representações sociais revelam, em alguns casos, concepções de cultura, bem como podem indicar relações que o aprendente de LE tem com sua cultura e a cultura do outro. Desse modo, existe uma força direcionadora para a aprendizagem da língua portuguesa e para a vinda para o Brasil, no sentido do que move o aprendente a estar em contato com a língua portuguesa (no Brasil). Nesse sentido, retomamos o pressuposto de Moscovici (1978) de que as representações sociais são constituídas a partir de dimensões outras (memórias, experiências, crenças, valores, temas), dentre elas a afetiva. Assim, podemos inferir que há também uma relação

com a língua que se caracteriza como de afetividade, uma vez que a linguagem é o canal que permite a materialização das representações sociais (MOSCOVICI, 2015). Canagarajah (2019) discute sobre afeto e o desejo de aprender uma língua (o inglês, no caso), afirmando que “o inglês se tornou objeto de desejo (...) motivado pelo desejo de engajar-se na língua e na comunidade (-alvo) que a fala¹⁴⁵” (CANAGARAJAH, 2019, 3). Por esse viés, no que concerne a relevância da área de PLE, podemos inferir que a língua portuguesa também pode ser compreendida como um objeto de desejo, movida pela ânsia/necessidade de estrangeiros se relacionarem na língua/cultura com a comunidade, o que também remete à concepção de língua que subjaz ao exame Celpe-Bras, de que o aprendente usa a língua para desempenhar ações no mundo.

O referido autor trata da relação de afeto e desejo para a comunicação na língua-alvo, o inglês, no trabalho dele, e pressupõe que discutir essas questões seja um caminho para “desenvolver alternativas pedagógicas significativas¹⁴⁶” (CANAGARAJAH, 2019, 3). Nessa perspectiva, consideramos que o estudo das representações sociais sobre documentos que compõem as interações face-a-face do exame Celpe-Bras não cessa na categorização em subtemas sobre o Brasil ou o povo brasileiro, mas pode sugerir encaminhamentos para “alternativas pedagógicas significativas” na área de PLE.

Buscamos, com isso, propiciar oportunidades de considerar as categorias elencadas neste estudo e pensar no uso prático nas esferas do ensino de PLE. Por exemplo, como essas representações podem adentrar a prática pedagógica de PLE em seus variados contextos? Em que medida essas representações podem contribuir para as especificidades do exame Celpe-Bras no quesito da interculturalidade? Em que extensão podemos incluir essas representações em nosso repertório, como professores de PLE, para uma pedagogia intercultural? (PAIVA, 2015; PAIVA e VIANA, 2017; CANDAU, 2010; FLEURI, 2003).

Por entender que a noção de interculturalidade, considerada para este estudo, está além de encontro entre culturas e tentativa de uma comunicação eficaz e sem conflitos, à base do respeito e tolerância, pensamos que as discussões sobre as representações sociais orientam para um repensar do ensino de PLE, considerando a prática pedagógica como

¹⁴⁵ Tradução nossa: “(...) English itself becomes an object of desire. Our pedagogical orientations subtly frame effective language acquisition as motivated by desire to engage with the language and the “target” community that speaks it.” (CANAGARAJAH, 2019, 3)

¹⁴⁶ Tradução nossa: “understanding to develop meaningful pedagogical practices” (CANAGARAJAH, 2019, 3)

espaço para se discutir questões/representações como as que podem emergir em interações face-a-face, o que nos remete à proposição de Kramsch (1998) de que língua e cultura não existem em separado. Sob essa perspectiva, torna-se relevante considerar que as categorias de representações sociais elencadas neste estudo podem ser incorporadas em um programa de curso de PLE, ou seja, o estudo das representações sociais no exame Celpe-Bras pode proporcionar insumo para orientar planejamento de cursos de PLE.

Nessa perspectiva, consideramos o exame Celpe-Bras integrador e orientador do processo de ensino-aprendizagem de PLE. Tendo esse fato como premissa, argumentamos que as singularidades (compreendidas como exame comunicativo, que não foca em aspectos gramaticais, e tem como objetivo avaliar o desempenho de falantes da LP do Brasil para atuar no mundo) do Exame Celpe-Bras podem funcionar como gatilho para promoção e viabilização de educação intercultural em PLE. Assim, inferimos que o construto teórico do exame permite certa abertura para se pensá-lo como propulsor da interculturalidade, pretendida como caminho para reorientar práticas pedagógicas, no sentido de sensibilizar aprendentes e atuantes em (P)LE sobre suas representações do outro, podendo levar a uma visão crítica de representações de si e de seus mundos.

Uma inquietação que emerge paralelamente à proposta de interculturalidade é como viabilizar essas reflexões de modo que transcendam o discurso e atinjam as diversas facetas do ensino de PLE. Diante disso, retomamos as perguntas de pesquisa, não com o propósito de respondê-las de maneira a exauri-las, mas com a intenção de propor, a partir delas, discussões que possam sugerir encaminhamentos e nortear futuras investigações, com base neste estudo.

Inicialmente, propusemos as seguintes perguntas:

- 1- Que representações de Brasil são materializadas em elementos provocadores e roteiros de interação das interações face-a-face do exame?
- 2- Como podem ser analisadas essas representações, em relação ao exame e ao ensino de PLE, sob perspectiva de interculturalidade?

Verificamos que as representações nos EPs e RIs que compõem as interações face-a-face do exame Celpe-Bras não são completamente novas, pois categorias similares de representações sociais já haviam sido estudadas por Silva (2016), porém em distinto contexto de investigação. Com isso, inferimos que essas representações, bem como suas

recorrências, sugerem um caminho a ser traçado no que concerne à criticidade como forma de (re)conhecimento da própria cultura pelo olhar estrangeiro, uma vez que consideramos o professor de PLE como embaixador da cultura brasileira (MOUTINHO, ALMEIDA FILHO, 2015). Assim, essa seria também uma maneira de se desestrangeirizar na própria língua/cultura (ALMEIDA FILHO, 2002).

As representações referentes ao Brasil foram agrupadas em duas categorias, organizadas em subtemas. Assim, a categoria 1 – **O Brasil**, contou com subtemas relacionados a paisagem do Brasil, comida brasileira e a questão da desigualdade; e a categoria 2 – **O povo Brasileiro** contemplou os subtemas: o símbolo do futebol, o hábito de tomar cafezinho, o povo indisciplinado e as relações que permeiam as interações brasileiras.

Verificamos que as representações sociais sobre o Brasil e/ou o povo brasileiro, muitas vezes, não estavam explicitamente aparentes nas imagens dos EPs, mas apareciam em textos e nas perguntas dos RIs. Todavia, é sabido que a atuação do interlocutor deve seguir um padrão proposto no Roteiro de Interação (BRASIL, 2015), ou seja, o avaliador deve sustentar a conversa, ampliar a discussão, mostrando interesse no que o examinando está dizendo, porém, “sem avaliar a opinião do examinando”. Nesse contexto, essas interações são controladas por variáveis de cunho avaliativo, podendo interferir na construção de representações sociais sobre o Brasil, tanto por parte do avaliador-interlocutor quanto por parte do examinando.

Pressupomos, assim, pela análise dos materiais (EPs e RIs) utilizados nas interações, que representações de Brasil(eiro) seriam possíveis de emergir nas interações face-a-face e poderiam ser calcadas na comparação entre a cultura brasileira (pelo mecanismo da familiaridade) e a cultura do país do examinando, tendo como base o caráter da alteridade como propulsor de representações sociais (SILVA, 2016). Nesse quesito, retomamos o mecanismo da comparação, que tem como premissa o processo de familiarização na constituição de representações sociais. Inferimos que representações podem ser estabelecidas em interações face-a-face, dado que os EPs e RIs que orientam as interações já apresentam representações referentes ao Brasil ou brasileiro. Seguindo o pressuposto de que a comparação é a base para construção de sentidos e significados, concordamos com Silva (2016) que o ato de comparar aspectos de uma cultura a outra implica processos cognitivos arraigados na diferenciação e alteridade.

O estudo das representações sociais “implica análise mais detalhada daquilo que é constituinte das representações”¹⁴⁷ (JODELET, 2008, 415). Em outras palavras, a análise das representações foi constituída por um olhar minucioso de dimensões que subjazem às representações, ou seja, ao analisar as representações não estamos lidando com imagens estáticas, mas com temas imbuídos de valores, culturas, crenças, afetos e relações outras que interpelam a construção de representações, sendo assim um processo dinâmico.

Nesse sentido, apontamos que a área das ciências sociais confere às representações algumas funções relacionadas a práticas sociais, tais como: “a constituição da realidade social e ordens sociais; operação de transformações sociais e políticas, mediação simbólica fomentando identidade social e relações sociais; além de modelar sensibilidades e práticas na cultura de massa”¹⁴⁸ (JODELET, 2008, 415). Tendo como base esse impacto e significação das representações sociais, justificamos que este estudo pode contribuir com proposições para a área e o ensino de PLE uma vez que possibilitou acesso a representações sociais verificadas em documentos utilizados no exame Celpe-Bras, permitindo assim, um olhar analítico sobre o exame, já que o pensamos como forte direcionador do ensino de PLE, bem como prática social (SCARAMUCCI, 2006 MCNAMARA, 2006). Assim, argumentamos que o estudo das representações sociais no contexto do exame pode também contribuir para viabilizar “transformações sociais e políticas” no sentido de atentar para a necessidade de políticas públicas que reconheçam o PLE como área profissionalizante (KUMARAVADIVELU, 2013), no tocante à formação de professores.

Assim como Jodelet (2008) já pontuou, a proposta da teoria das representações sociais de Moscovici “abre novos campos de pesquisa que são adaptados à demanda de países em desenvolvimento e se adequam para sua aplicação em domínios como a comunidade, saúde e educação, bem como para intervenção e mudanças nos campos das ciências sociais”¹⁴⁹. Nesse sentido, concordamos com a avaliação de Jodelet (2008) no

¹⁴⁷ Paráfrase nossa com base no seguinte trecho: “This, according to Dosse “implies another scale of analysis, that is closer to social actors. Daily life representations play the part of methodological levers which allow for more interest in the instituting rather than in the instituted.”” (1995, p. 418). (JODELET, 2008, 415).

¹⁴⁸ Tradução nossa: “the social sciences confer to representations related to practices and discourses specific functions such as: constitution of social reality and social orders; operator of political and social transformations; symbolic mediation sustaining social identity and the social bond; and modelling of sensibilities and practices in mass culture”. (JODELET, 2008, 415).

¹⁴⁹ Tradução nossa: “to open new fields of research that are adapted to the demand of developing countries and suited for application in domains such as community, health and education, as well for intervention and change in social fields”. (JODELET, 2008, 415)

que concerne ao valor e à função do estudo das representações sociais como forte aliado à metodologia de pesquisa (que compreende a pesquisa documental), possibilitando e viabilizando intervenção na sociedade.

Além disso, Jodelet (2008) sugere que a funcionalidade da teoria das representações concilia-se com necessidades de países em desenvolvimento. Esse argumento nos orienta para uma reflexão sobre a interculturalidade na América Latina. Ela é oriunda do conflito (CANDAU, 2010) e da diversidade (FLEURI, 2003). Além disso, agir interculturalmente está intrinsecamente vinculado à regulação de afetos que permeiam as interações em conflito. Assim, interculturalidade distancia-se de uma intervenção curiosa e especuladora da cultura do outro, para aproximar-se de questões/dimensões afetivas constituintes das interações e das representações sociais. No tocante à diversidade, proposta por FLEURI (2003), compreendemos que o conceito constitui parâmetros para regulação de afetos no tocante à interação, para que se faça possível agir (eticamente). Nessa perspectiva, a interculturalidade pode ser compreendida por dois vieses, o da atuação intercultural, que remete a atitude, podendo ser entendida como regulação de afetos para agir perante o outro; e o da criticidade, no sentido de questionar paradigmas pré-estabelecidos, que nos constituem e estão em constante reconstrução. Ao intencionar uma educação intercultural, argumentamos em favor de uma perspectiva de ensino que esteja alinhada com pressupostos questionadores de realidades e mediadores de representações sociais, no sentido de que as representações possam funcionar como gatilho para reorientação de políticas públicas para o ensino de PLE.

Nessa perspectiva, refletimos acerca da questão apresentada no capítulo de fundamentação teórica desta tese: “em que sentido as singularidades do exame Celpe-Bras podem servir como gatilho para promoção e viabilização de uma educação intercultural de PLE, bem como para o fortalecimento dessa área como de ensino e pesquisa? Ressaltamos que essa indagação constitui forte argumento para o fomento da interculturalidade (como prática questionadora de representações) no exame Celpe-Bras, pois a análise de representações sociais nos revelou que pode haver espaço na estrutura do exame que oriente para a interculturalidade, no sentido de proporcionar conteúdos que possam ser utilizados em planejamento de cursos, bem como produção de materiais didáticos que subvertam o lugar do elemento cultural, colocando língua e cultura em um mesmo patamar. Além disso, julgamos necessário que o roteiro de interação dialogue com

sua proposta de “Exploração de aspectos culturais do Brasil” (BRASIL, 2015, 3), por um viés crítico e que se distancia de práticas especulativas superficiais. Nesse sentido, reforçamos que a exploração de aspectos culturais pode ser calcada na comparação, mas deve ser ancorada nos pressupostos das representações sociais (MOSCOVICI, 2015), de se rerepresentar, modificar o já conhecido. Assim, concordamos com Jodelet (2008), quando a autora afirma que as representações sociais “constituem objetos sociais e instituições, descrevem ações de atuantes e guia o comportamento interativo com a finalidade de manter e reproduzir condições sociais. (...) Além disso, elas proporcionam uma nova reflexão sobre a diversidade presente nas formas de conhecimento”¹⁵⁰. (JODELET, 2008, 419).

O trabalho com as representações sociais implica articulação dos saberes e das diversas formas de pensamento que operam em sociedade. Nesse sentido, o estudo das representações sociais, no contexto da pesquisa documental, pode funcionar como orientador de ações, uma vez que o propósito de estudo das representações é o de:

analisar os processos de formação das representações (objetivação e ancoragem); delinear o pensamento natural e suas propriedades lógicas (formalismo, repetição informal, analogia e polifasia cognitiva); e explorar as funções das representações (a orientação do comportamento e comunicação¹⁵¹) (JODELET, 2008, 418).

Atentando para essa última asserção das funções das representações, argumentamos que a investigação das representações sociais pode orientar ações comprometidas com a prática de PLE, no sentido de contribuir para novas perspectivas para o elemento cultural no ensino e no âmbito de políticas públicas para institucionalização da área, como o incentivo à formação de professores de PLE e a abertura de espaços para o ensino e pesquisa de PLE no ensino superior.

A proposta desta investigação foi de analisar e discutir representações sociais que subjazem a documentos norteadores (EPs e RIs) das interações face-a-face do Celpe-Bras, para se pensar em proposições para dimensões do ensino de PLE, tendo como fundamento o efeito retroativo de valor positivo (SCARAMUCCI, 2004) do Exame. Entretanto,

¹⁵⁰ Tradução nossa: “they constitute social objects and institutions, describe the actions of actors and guide interactive behaviour in order to maintain and reproduce social conditions (Wagner, 2005) (...) Moreover, they provide a new reflection on diversity in forms of knowledge.” (JODELET, 2008, 419)

¹⁵¹ Paráfrase nossa do seguinte trecho (nossa tradução): “ (...) b) analyse the processes of formation of representations (objectification, anchoring); c) delineate natural thinking and its logical properties (formalism, informal repetition, analogy and cognitive polyphasia; and d) explore the functions of representations (the orientation of behaviour and communication).” (JODELET, 2008, 418)

observou-se que a análise das representações permitiu um olhar crítico para a estrutura do exame e para seu efeito no ensino, possibilitando assim, tomar ciência de alguns encaminhamentos que podem ser mobilizadores de uma educação intercultural (PAIVA, 2015) e transformadores da prática docente em PLE. Para tanto, sugerimos que as representações discutidas nesta investigação possam orientar ações significativas para a área de PLE. Isso posto, apresentamos as seguintes proposições, no que concerne às dimensões do ensino de LE.

No tocante ao material didático para o ensino de PLE, ressaltamos que há necessidade de que eles sejam elaborados por uma perspectiva intercultural, haja vista a recorrência da articulação de representações culturais estereotipadas em livros didáticos para ensino de PLE, conforme já pontuado em estudos anteriores (BARIZON, 2010; BARBOSA, 2015, GALLELI e ROCHA, 2013). Tendo como base a noção de que o exame reorienta e impulsiona a produção de materiais didáticos (SILVA, 2016, MOUTINHO, 2006, CARVALHO; SCHLLATER, 2011), sugerimos que oficinas para a produção de materiais didáticos constituam o processo de formação de professores de PLE, tendo a interculturalidade (PAIVA, 2015; PAIVA e VIANA, 2017; CANDAU, 2010; FLEURI, 2003) como princípio norteador.

Além disso, este estudo das representações pode mobilizar inferências sobre possibilidades de atuação dos examinadores. É sabido que existem estudos que contemplam esse viés avaliativo do exame, bem como focalizam a performance e/ou atuação dos avaliadores (BOTTURA, 2014; CANDIDO, 2015; SAKAMORI, 2006;). Esses estudos indicam que a atuação dos avaliadores, em alguns casos, pode se assemelhar a uma entrevista em que o interlocutor apenas pergunta e o examinando responde, perdendo, assim, de certa forma, o sentido do caráter interacional. Desse modo, consideramos que as análises das representações deste estudo podem reorientar a noção de interação constituinte do exame.

Ademais, é relevante mencionar a necessidade de se ter uma formação na área da especialidade para atuar no exame. Assim, argumentamos que seria fundamental que a capacitação para atuação no exame Celpe-Bras contemplasse a formação dos avaliadores na área de Letras, com especialidade em PLE.

Desse modo, concluímos que a análise das representações pelo viés da interculturalidade sugere possíveis encaminhamentos para as dimensões do ensino de

PLE. Organizamos a tabela a seguir, que contempla possibilidades de encaminhamentos de acordo com algumas demandas para essas dimensões:

Materiais didáticos:	As representações que remetem a imagens ou concepções de Brasil(eiro), de maneira generalizada, podem ser conteúdo rico para produção de material didático, como ponto de partida para mobilizar problematizações, tendo como foco principal a perspectiva (inter)cultural.
Planejamento de cursos:	As representações sociais apresentadas nesta investigação podem ser objeto de estudo de curso de língua e cultura brasileira, podendo assim compor conteúdo programático de curso.
Capacitação para atuação em Interações face-a-face do exame Celpe-Bras:	Fomentar capacitações para atuação no exame que enfoquem a formação profissional dos avaliadores por um viés intercultural, como discutido neste estudo (CANDAU, 2010; FLEURI, 2003; PAIVA, 2015), possibilitando assim, maior articulação entre o construto teórico do exame e a prática na atuação.
Dimensão da prática pedagógica em PLE:	Em âmbito pragmático: engajamento da comunidade profissional em práticas docentes crítico-reflexivas; Em âmbito institucional: valorização da formação profissional em PLE;

Entretanto, para que os encaminhamentos apontados possam ultrapassar os limites discursivos faz-se necessário que políticas públicas possam viabilizar a institucionalização da área de PLE, tendo como propósito o fomento à formação de profissionais em PLE, bem como criação de posições efetivas nessa área, dado o seu caráter emergencial e de vulnerabilidade, conforme problematizado por Izáki-Gomez (2018, 197): “A ausência de parâmetros de orientação para o ensino de português para estrangeiros do Brasil é fator dificultador para os professores que atuam nessa área e para as instituições que promovem o seu ensino”.

Lacunas e possíveis contribuições da investigação

Por se tratar de uma pesquisa documental interpretativista, compreendemos que o processo de análise que subjaz as representações em foco neste estudo pode sofrer influências da subjetividade da pesquisadora. Contudo, almejamos que as representações desta investigação, bem como suas interpretações e análises possam constituir base de dados para futuras pesquisas envolvendo o Celpe-Bras e representações sociais na área de PLE. Seguindo o pressuposto de Moscovici (2015) de que as representações já existentes podem impulsionar o surgimento de novas representações, estendemos essa perspectiva para a produção científica na área de PLE, almejando que esta investigação também possibilite releituras e fomenta novos estudos na área.

Dada a grande quantidade de dados que a pesquisa documental pode oferecer, as análises poderiam ser orientadas por diferentes teorias. Como exemplo, haveria espaço para se conduzir uma análise interpretativa do conteúdo das representações das interações face-a-face pela perspectiva de teorias de estudos culturais. Entretanto, essa possibilidade orientaria para o caráter interdisciplinar deste estudo, uma vez que estabelece uma ponte entre a Linguística Aplicada e outras áreas das Ciências Humanas.

No que concerne à análise das representações, poderíamos aprofundar ainda mais questões referentes à presença da interculturalidade nas interações e em relação a como ela poderia orientar novas práticas avaliativas, tendo como objeto de estudo o Celpe-Bras, bem como em que perspectiva seria viável e aplicável a introdução desse viés (intercultural) no construto teórico do exame. Isso posto, argumentamos que existem lacunas que podem ser objeto e objetivos de estudos futuros que contemplem a área de PLE, contribuindo assim para a institucionalização da área.

Em suma, depreendemos que a pesquisa no contexto das representações sociais abre possibilidades para indagarmos também a representação social da própria investigação. Dessa forma, qual a representação social deste estudo (no contexto da Linguística Aplicada)? Para Moscovici (2015), a teoria das representações sociais significou um processo investigativo das representações de determinado público-alvo sobre a psicanálise, na sociedade. Seu estudo tinha como objetivo tornar o senso-comum teorizável e acessível para a maior parte da população, por meio do questionamento de representações prévias, sugerindo assim, que as representações sociais são consideradas como sociais porque atuam na dinamicidade do pensamento e da recriação das mesmas. Apoiados nessa perspectiva de Moscovici (2015) pressupomos que a representação deste

estudo siga a mesma lógica de pensamento, de que ele possa orientar ações futuras para a área de PLE, no sentido de viabilizar novas investigações, visando fortalecer e fomentar a produção acadêmica na área, em que sentidos possam ser construídos a partir desta investigação para retroalimentar o ensino de PLE, bem como fortalecer e fomentar a produção acadêmica na área.

Nesse viés, pontuamos que a teoria das representações sociais não funcionou apenas como pilar teórico aplicado para interpretá-las e analisá-las, mas podemos afirmar que essa teoria é constituinte desta tese, uma vez que foi a partir de questionamentos de dizeres sobre o Brasil(eiro) que este estudo foi motivado. Além disso, o estudo dessa teoria nos permitiu melhor compreensão dos mecanismos e processos que envolvem a criação de representações, bem como seus lugares na sociedade, possibilitando assim, um olhar mais atento para elas, teorizando-as e criticando-as.

No âmbito da metodologia, podemos afirmar que a pesquisa documental de cunho interpretativista foi fundamental para investigação das representações sociais em documentos que compõem a parte oral do Celpe-Bras pois o objeto de estudo é um exame oficial que tem impacto direto no ensino de PLE. Dessa forma, a metodologia documental, neste contexto de investigação, pode funcionar como propulsor de transformações de cunho pedagógico e institucional, uma vez que toca nas especificidades do referido exame. Ademais, pontuamos que a viabilização de acesso às gravações das interações face-a-face proporcionaria possibilidade de investigação complementar, uma vez que elas comporiam documentos relevantes de análise para futuro estudo, tendo este como base. Nesse sentido, ressaltamos que a análise dos EPs e RIs em conjunto com as gravações das interações referentes a esse corpus pode ser foco de estudos futuros contemplando a teoria de representações sociais e a interculturalidade.

A pesquisa documental nos proporcionou análise de dados dividida em duas etapas: a primeira, de cunho interpretativista, pois categorizamos os temas que despontavam nos EPs e RIs. Então era necessário que houvesse, inicialmente, uma observação bastante pontual dos temas que ocorreriam, e, em seguida, uma interpretação dos temas para dar prosseguimento à análise direcionada para a Linguística Aplicada. Inferimos, portanto, que este estudo transita da Linguística Aplicada para outros campos das ciências humanas, perpassando o da Psicologia Social (MOSCOVICI), Antropologia (DA MATTA; HOLANDA) e Estudos Culturais. Argumentamos que esta investigação se configura como um estudo de representações sociais e suas implicações para o processo de ensino-aprendizagem de PLE, bem como possíveis impactos para avaliação em PLE.

No que tange à proposta de interculturalidade deste estudo, retomamos a discussão de Walsh (2010) sobre a interculturalidade crítica e a proposição de que ela ainda não existe. Argumentamos que ela pode ser um caminho, um espaço de questionamento que é regulado por instituições e suas relações de poder, dependendo, assim, de negociações e interesses políticos. Nesse sentido, ecoamos Candau (2010), no que concerne à interculturalidade, afirmando que pensar em educação intercultural significa orientar práticas (pedagógicas e administrativas) para estabelecimento de políticas públicas que favoreçam o ensino crítico e a formação crítico-reflexiva de professores.

Nesse viés, estendemos essas discussões para o contexto da área de PLE, tendo como base as representações sociais analisadas a partir de documentos norteadores das interações face-a-face do exame Celpe Bras. Vislumbramos, como encaminhamento desta investigação, que as representações estudadas funcionem em sua dinamicidade (MOSCOVICI, 2015) e criticidade como elementos propulsores da educação intercultural, fomentando assim reflexões acerca do exame e de seu efeito no ensino/área de PLE. Assim, almejamos contribuir para futuras pesquisas nesta área, que tenham como premissa o viés intercultural, como aquele que problematiza o contexto atual, buscando promover uma prática que não foque, apenas, em responder perguntas e resolver problemas, mas que formule perguntas orientadoras de novas representações.

No tocante à formação docente na e para a área, argumentamos que nós, professores, estamos em constante interação com as representações sociais de aprendentes. Esta investigação também nos permite pensar sobre o papel do professor e sua formação para atuar na área de (P)LE, uma vez que as representações que emergem em campos interacionais professor-aluno possibilitam (re)ações para a formação de professores, tanto no âmbito da profissionalização da área de PLE, quanto para a constituição identitária do ser docente, como mediador e fomentador de uma educação intercultural, que tem como base uma postura crítica e humanizadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHMED, S. **Home and Away: Narratives of Migration and Estrangement**. *International Journal of Cultural Studies*, vol. 2, no. 3, 1999, pp. 329–347.

ALDERSON, J. Charles; WALL, Dianne. **Does washback exist?** *Applied linguistics*, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1993.

ALMEIDA, L. C. B. **O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros**. *Anais do SIELP*. Volume 2, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISSN 2237-8758. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_168.pdf. Acesso em 10 jan 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Ensino de Português Língua Estrangeira/EPL: A Emergência de uma Área**. In: *Fundamentos de Abordagem e Formação no Ensino de PLE e de Outras Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 93-104.

_____, J.C.P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Universidade de Brasília (2009): 1-28.

_____, J.C.P.; CUNHA, M.J.C. **Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas**. Campinas: Pontes/Ed.UnB, 2007.

_____, J.C.P. **Linguística Aplicada, Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALMEIDA FILHO, JCP de. **Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade**. *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília, EDUNB, p. 210-215, 2002.

_____, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____, J.C.P. **Português e Espanhol nas Relações de Interface no Mercosul**. Brasília: Revista Em Aberto, ano 15, n. 68, out./dez. 1995.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. Universidade de Brasília, p. 1-28, 2009.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **A Implantação do PLE nas Instituições**. *Revista SIPLE*, 2012.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

BAILEY, Kenneth. **Methods of social research**. Simon and Schuster, 2008.

BHABHA, H. K. **The location of culture**. Routledge, 2012.

BLANCO, J. ; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros . **O lugar e o papel da avaliação de aprendizagem no planejamento de cursos de línguas**. In: Rita de Cássia Barbirato; Vera Teixeira da Silva. (Org.). *Planejamento de Cursos de Línguas: Traçando Rotas, Explorando Caminhos*. 1ed. Campinas: Pontes, 2016, v. 1, p. 167-183.

BOTTURA, E.B. **Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador nas interações face a face**. 2014. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de São Carlos/UFSCar, São Carlos, 2014.

BLOMMAERT, J. *Language and Inequality. Discourse: A Critical Introduction*, Cambridge University Press, Cambridge, 2005, pp. 68–97. Key Topics in Sociolinguistics.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC. **Manual do Examinando Celpe Bras**. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC. **Elementos Provocadores Celpe Bras**. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC. **Roteiro de Interação Face-a-Face Celpe Bras**. Brasília, 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC. **Manual do Examinando Celpe Bras**. Brasília, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC. **Elementos Provocadores Celpe Bras**. Brasília, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC. **Roteiro de Interação Face-a-Face Celpe Bras**. Brasília, 2015.

BROWN, James Dean. **Research Methods for Applied Linguistics: Scope, Characteristics, and Standards**. The handbook of applied linguistics, p. 476, 2004.

BURKE, L. Tony C. and Alan G. eds. **The Routledge language and cultural theory reader**. Psychology Press, 2000.

BUTLER, J. **From parody to politics (1990)**. In: Burke, Lucy, Tony Crowley, and Alan Girvin, eds. *The Routledge language and cultural theory reader*. Psychology Press, 2000.

BUTLER, Judith; TROUBLE, Gender. **Feminism and the Subversion of Identity. Gender trouble**, v. 3, p. 1-25, 1990.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. **Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa**. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p. 151-169, 2010.

COHEN, Louis; MANION, Lawrence; MORRISON, Keith. **Research methods in education**. Routledge, 2007.

COUTO, Márcia Thereza; SCHRAIBER, Lilia Blima. **Machismo Hoje no Brasil: uma análise de gênero das percepções dos homens e das mulheres. Mulheres Brasileiras e Gênero nos Espaços Público e Privado: uma década de mudanças na opinião pública**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, p. 47-61, 2013.

DAMATTA, Roberto. **Tem pente aí?: reflexões sobre a identidade masculina**. Revista Enfoques: revista semestral eletrônica dos alunos do Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da UFRJ, Rio de Janeiro, v.9, n.1, p.134-151, agosto 2010. Em: <http://www.enfoques.ifcs.ufrj.br>.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?**. Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

_____. **Política Linguística do Estado Brasileiro na Contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, São Paulo, 2012a.

DELL'ISOLA, R. L. P. **O Exame Celpe-Bras: conquistas e desafios**. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). O exame de proficiência Celpe-Bras em foco. Campinas: Pontes Editores, p. 151-165, 2014.

DERVIN, Fred; GAJARDO, Anahy; LAVANCHY, Anne (Ed.). **Politics of interculturality**. Cambridge Scholars Publishing, 2011.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico**. Entretextos, v. 7, n. 1.

DUNCAN, STARKEY, AND FISKE, D. W. **Face-to-face interaction: Research, methods, and theory**. Vol. 3. Routledge, 2015.

ELLIS, Rod. **Classroom Second Language Development: A Study of Classroom Interaction and Language Acquisition**. Pergamon, 1984.

FARIA, Elaine Risques et al. **Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: foco nos elementos provocadores na interação face a face do exame Celpe-Bras**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, SP, 2017.

FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. 2. painos. Harlow: Longman, 2001.

FIORIN, J. L. **Linguagem e Ideologia**. Editora Atica, 2005.

FLEURI, R.M. **Intercultura e educação**. Revista Brasileira de Educação, n.23, maio/jun./jul./ago. de 2003. p. 16-35

FURTOSO, V.B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista. São José do Rio Preto, 2011b.

FREUD, Sigmund. **The uncanny**. First published in Imago, Bd. V., 1919; reprinted in Sammlung, Fünfte Folge. [Translated by Alix Strachey.], 1979.

GALELLI, Cinthia Yuri; ROCHA, Nildicéia Aparecida. **A presença da interculturalidade em livros didáticos de língua espanhola: reflexões sobre o tema alimentação.** Revista Desempenho, n. 19, 2013.

GEE, James; GEE, James Paul. **Social linguistics and literacies: Ideology in discourses.** Routledge, 2008.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas,** Rio de Janeiro: Ed. 1989.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** RAE – Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOFFMAN, E. **Interaction ritual: essays on face-to-face interaction.** Oxford, England: Aldine, 1967.

GULHAMUSSEN, Mohamed Azzim; MACHADO, Fernando Luís; DA COSTA, António Firmino. **O Ensino da Língua Portuguesa nos EUA,** 2007.

HALL, S. **The work of representation.** Londres: Sage/Open University, 1997.

HEIGHAM, J. and CROKER, R. (eds.) **Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction.** Springer, 2009.

HOFFMANN, J. **Avaliação: mito & desafio - uma perspectiva construtivista.** Editora Mediação, 41 ed., Porto Alegre, 2011.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **O homem cordial.** Seleção de Lilia Moritz Schwarcz. 1a ed. — São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012. Bibliografia. isbn 978-85-63560-44

HOLMES, Janet; WILSON, Nick. **An introduction to sociolinguistics.** Routledge, 2017.

IANUSKIEWTZ, Andréia Dias et al. **Significado social e sentido pessoal da atividade docente do professor de inglês da escola pública.** 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/5688/2911.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21/04/2018.

IZAKI GÓMEZ, Marina Ayumi et al. **Saberes docentes e desafios no ensino de Português língua estrangeira na atuação de professores em formação.** Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2018.

JODELET, Denise. **Social representations: The beautiful invention.** Journal for the theory of social behaviour, v. 38, n. 4, p. 411-430, 2008.

KUMARAVADIVELU, B. **Rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching.** Language teachers and teaching: Global perspectives and local initiatives, v. 317323, 2013.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford: OUP, 1993.
_____. *Language and Culture.* Oxford: OUP, 1998.

_____. **The symbolic dimensions of the intercultural.** In: *Language Teaching: surveys and studies*. v. 44.3. Cambridge University Press, p. 354-367, 2011.

_____. **Culture in Foreign Language Teaching.** In: *Iranian Journal of Language Teaching*. p. 57-78, 2013.

LARSEN-FREEMAN, D. and Long, M.H. **An introduction to second language acquisition research.** Routledge, 2014.

LEFFA, V.J. **A interação na aprendizagem das línguas** / [Organizado por] Wilson J. Leffa. – Pelotas: Educat, 2006.

LE GOFF, J. **História e memória.** Tradução Bernardo Leitão [et. all.]. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 1996 (Coleção Repertórios).

MAHER, T. M. **A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo.** In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

MARKOVÁ, Ivana. **A fabricação da teoria de representações sociais.** *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 163, p. 358-375, 2017.

MCCULLOCH, Gary. **Documentary research: In education, history and the social sciences.** Routledge, 2005.

MCNAMARA, T. **Language Testing.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

MCNAMARA, T.F. **'Interaction' in second language performance assessment: Whose performance?** *Applied Linguistics* 18.4 (1997): 446-466.

MENDES, E. **A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação 'entreculturas.** *Linguística Aplicada: múltiplos olhares. Campinas: Pontes* (2007): 119-139.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada.** Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução.** *Delta*, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOSCOVICI, S. **Notes towards a description of social representations.** *European journal of social psychology* 18.3 (1988): 211-250.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 404 p. (Coleção Psicologia Social). ISBN 85-326-2896-6.

- MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978. 291 p. (Psyche).
- MOUTINHO, R.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. **The role of language teachers as cultural diplomats**. Multicultural Education Review, vol. 7, n. 1-2. Routledge Taylor & Francis Groups, 2015, pp. 85-98.
- MOUTINHO, R.M.R. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2006.
- NEWMAN, William Lambert et al. (Ed.). **The Politics of Aristotle: With an Introduction, Two Prefatory Essays and Notes Critical and Explanatory**. Clarendon Press, 1902.
- NÓBREGA, Maria Helena. **Políticas linguísticas e internacionalização da língua portuguesa: desafios para a inovação**. Language policies and the internationalization of the Portuguese language: challenges to innovation. Faculdade de Letras, v. 24, n. 2-JUL, p. 417, 2016.
- OLIVEIRA, N. B, and Rorato, D.C.C.P. **O Exame de Proficiência Celpe-Bras em Foco**, Regina LP Dell'isola (Org.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2014." *Revista X* 12.2 (2017).
- PAIVA, A. F. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras - problematizando o termo competência comunicativa intercultural**. Tese (doutorado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos,SP, 2015.
- PAIVA, V. e MAGALHÃES, N. **Alexandre Beck, criador do Armandinho, fala sobre sua arte e direitos humanos. Comunidade Interna**. UNICAMP, SP. 22 de Março de 2018. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/noticias/2018/03/22/alexandre-beck-criador-do-armandinho-fala-sobre-sua-arte-e-direitos-humanos> (Acessado em 25/07/2019)
- PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica**. Revista brasileira de educação, v. 12, n. 5-21, 1999.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistics: a Critical Introduction**. Routledge, 2010
- RAYMOND, Geoffrey; HERITAGE, John. **The epistemics of social relations: Owning grandchildren**. Language in society, v. 35, n. 5, p. 677-705, 2006.
- RIBEIRO, Darcy; **O Povo brasileiro, a formação e o sentido do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- ROCHA, N.A., EVANGELISTA, M.C.R., and GILENO, R.S.S. **Ações e reflexões sobre Português como Língua Estrangeira (PLE) na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara**. In: PAIVA, CC., orgs. Universidade e sociedade: projetos de extensão da FCLAr-Unesp e suas ações transformadoras [online]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016, pp. 145-162. ISBN 978-85-7983-756-2. Available from: doi:

10.7476/9788579837562. Also available in ePUB from:
<http://books.scielo.org/id/p7wkm/epub/paiva-9788579837562.epub>.

ROYLE, Nicholas. **Jacques Derrida**. Routledge, NY, 2003.

SANTOS, E.M.O. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. (2004).

SCARAMUCCI, M.V.R. **Celpe-Bras: um exame comunicativo**. In: CUNHA, Maria Jandyrá; SANTOS, Percília. *Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

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

_____, M.V.R. **O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira**. In: ROTTAVA, L; SANTOS, S.S. *Ensino e aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Editora Unijuí, Ijuí, p. 49 -64, 2006.

_____, M.V.R. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte**. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 2, p. 203-226, 2004.

_____, Matilde M.V.R. **O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa**. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Português para estrangeiros Interface com o Espanhol*. Campinas: Pontes Editores, 1995.

SCOTT, John. **A matter of record: Documentary sources in social research**. John Wiley & Sons, Cambridge, UK, 1990.

SILVA, C. V. **Representações sociais de aprendizes de português em contexto sul-africano sobre a língua e a cultura do Brasil: subsídios para políticas de difusão e reflexões sobre o ensino de português no exterior**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8789> (Acessado em 2018).

SPINK, Mary Jane. **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas**. Edição virtual, 2013.

SPINK, Mary Jane et al. O estudo empírico das representações sociais. **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, p. 85-108, 1993.

TUBINO, Fidel. *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. 2005. v. 23, 2015.

VIANA, N. **Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em Língua Estrangeira**. Tese de Doutorado. UFMG, Belo Horizonte, 2003.

VICENTE, António Luís; PIMENTA, Margarida. **Promoção da língua portuguesa no mundo**. Lisbon: Fundacao Luso-Americana, 2008.

WALSH, Catherine E.; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera María. **Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra**. Archivos Analíticos de Políticas Educativas: Education Policy Analysis Archives, v. 26, n. 1, p. 112, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

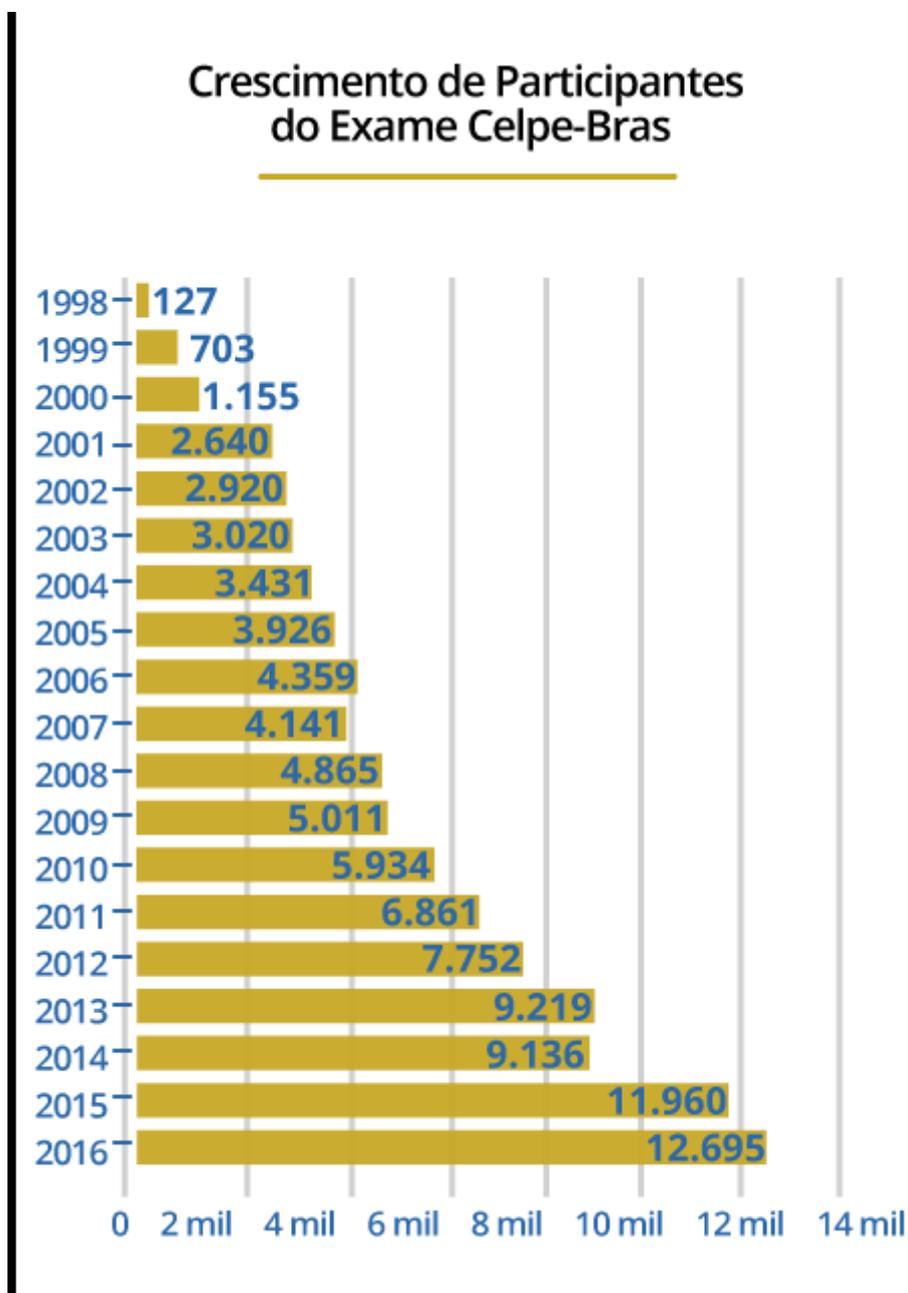
ZHAO, Cecilia Guanfang; LIU, Carina Jiayu. **An evidence-based review of Celpe-Bras: The exam for certification of proficiency in Portuguese as a foreign language**. *Language Testing*, p. 0265532219849000, 2019.

ANEXOS

ANEXO 1 – Atributos dos paradigmas qualitativos e quantitativos

<i>Qualitative Paradigm</i>	<i>Quantitative Paradigm</i>
Advocates the use of qualitative methods.	Advocates the use of quantitative methods.
Phenomenonism and verstehen: 'concerned with <i>understanding</i> human behavior from the actor's own frame of reference'.	Logical-positivism: 'seeks the <i>facts</i> or <i>causes</i> of social phenomena with little regard for the subjective states of individuals'.
Naturalistic and uncontrolled observation.	Obtrusive and controlled measurement.
Subjective.	Objective.
Close to the data; the 'insider' perspective.	Removed from the data; the 'outsider' perspective.
Grounded, discovery-oriented, exploratory, expansionist, descriptive, and inductive.	Ungrounded, verification-oriented, confirmatory, reductionist, inferential, and hypothetico-deductive.
Process-oriented.	Outcome-oriented.
Valid; 'real', 'rich', and 'deep' data.	Reliable; 'hard' and replicable data.
Ungeneralizable; single case studies.	Generalizable; multiple case studies.
Holistic.	Particularistic.
Assumes a dynamic reality.	Assumes a stable reality.

ANEXO 2 – Gráfico de Crescimento do Número¹⁵² de Participantes do Exame
Celpe-Bras¹⁵³



¹⁵² A denominação original do Gráfico é: “Crescimento de Participantes do Exame Celpe-Bras.” Optamos por incluir “do número por questão semântica.

¹⁵³ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras> (Acessado em 25 de fevereiro de 2018).

ANEXO 3 - Elemento Provocador 07 (2015) – Vida próxima da natureza



Interação Face a Face

Elemento Provocador 7

INEP

Vida próxima da natureza

Família troca a cidade por uma vida próxima da natureza.

Em busca de uma vida mais sustentável, família troca a cidade pela simplicidade do interior.



Disponível em: <http://casa.abril.com.br>. Acesso em: 10 nov. 2014 (adaptado).

ANEXO 4 - Elemento Provocador 13 (2015) – Pegadinhas da dieta

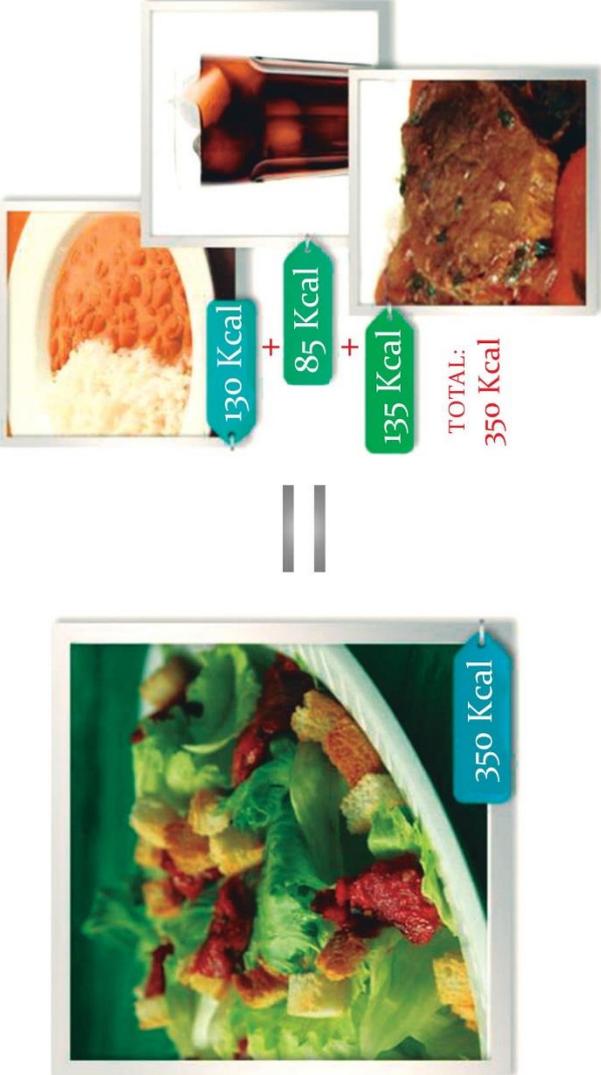
2015/2 **Celpe** Bras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 13

INEP

Pegadinhas da dieta



Se você encara sempre uma salada porque pensa ser a escolha com menos calorias, você pode estar enganado. Se a sua salada tiver molhos, *croutons* e tomate seco, ela pode ter 350 calorias. Isto é o equivalente a 5 colheres de sopa de arroz, 1 1/2 concha de feijão, 1 fatia de 75 g de carne cozida e um copo de refrigerante normal.

Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 29 out. 2014 (adaptado).

ANEXO 5 - Elemento Provocador 09 (2015) – Aulas show de bola

2015/2 **Celpe** **Bras** Interação Face a Face

Elemento Provocador 9

INEP

Aulas show de bola



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

ANEXO 6 - Elemento Provocador 17 (2015) – Supercafé

2015/2 **Celpe** **Bras** Interação Face a Face

Elemento Provocador 17

INEP

Supercafé

**Conte com ele para ganhar um fôlego extra.
A economia brasileira já faz isso há séculos.**

Conte com o herói que ajuda a ajudar o Brasil. Beba café.

Ministério da
Agricultura, Pecuária
e Abastecimento

PARA UM CONSUMO SAUDÁVEL, BEBA ATÉ 4 XÍCARAS DE CAFÉ POR DIA.

Disponível em: www.agricultura.gov.br. Acesso em: 11 nov. 2014 (adaptado).

ANEXO 7 - Elemento Provocador 20 (2015) – Um pouco de disciplina cai bem

2015/2 **Celpe** **Bras** Interação Face a Face

Elemento Provocador 20 **INEP**

Um pouco de disciplina cai bem



UM POUCO DE
DISCIPLINA
 CAI BEM.

NO TRABALHO

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

- 1) Se você tem muitas tarefas para fazer, uma sugestão para priorizá-las é **determinar o tempo de execução de cada uma.**
- 2) Depois de estabelecer quais são as mais importantes, **comece pela mais difícil ou por aquela que dará mais trabalho.**
- 3) Vai participar ou coordenar uma reunião? Uma boa sugestão é **evitar conversas desnecessárias**, que tomam tempo e desviam o foco.
- 4) Se você trabalha em casa, seja rigoroso com horários, **determinando quando começa e quando termina sua jornada.**

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

ANEXO 8 - Elemento Provocador 12 (2015) – WhatsApp

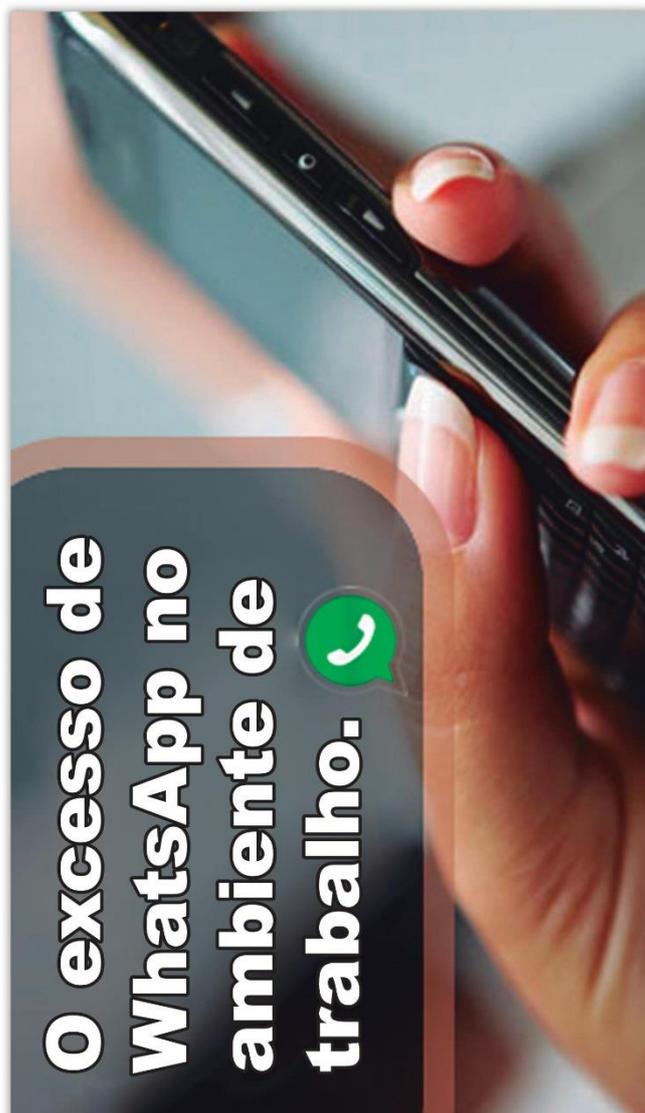
2015/2 **Celpe** Bras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 12

WhatsApp

INEP



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

ANEXO 9 - Elemento Provocador 4 (2017) – Supermercado *on-line*

2017/2 **Celpe** **Bras** Interação Face a Face

Elemento Provocador 4

Supermercado *on-line*

INEP

SUPERMERCADO ON-LINE

O chamado e-commerce tem facilitado a vida de muita gente. Mas e quando se trata das compras de supermercado? Será que compensa largar a fila do caixa e correr para a tela do computador?



Com apenas alguns cliques, é possível abastecer a despensa com todos os itens necessários, de produtos de limpeza e higiene aos mais variados tipos de alimentos. São poucos, no entanto, os brasileiros que utilizam a internet para compras de supermercado. Um dos principais motivos disso é o receio de receber produtos de baixa qualidade.

Disponível em: <https://www.portalvital.com/sua-vida/compras-pela-internet/supermercado-online> (adaptado).

ANEXO 10 - Elemento Provocador 5 (2017) – Machismo

2017/2 **Celpe** Bras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 5

Machismo

INEP



Disponível em: <https://s-media-cache-ak0.pinimg.com/736x/d9/11/d8/d911d8db05345928ac7914fce015eae6.jpg> (adaptado).

ANEXO 11 - Elemento Provocador 18 (2017) – Mesmas oportunidades?

2017/2 **Celpe Bras** Interação Face a Face

Elemento Provocador 18

INEP

Mesmas oportunidades?

ESSE É RICHARD. SEUS PIS TÊM UMA VIDA OK.

A CASA DE RICHARD É CONFORTÁVEL E SECA. SUAS ESTANTES CHEIAS DE LIVROS E SUA BELA DEBARRANDA CHEIA DE COMIDA.

A CASA DE PAULA É CHEIA DE GENTE E MUITO ALÉM DISSO. E UMIDA, BARULHENTA E ELA LÍVE FICANDO DOENTE.

NA ESCOLA DA PAULA AS SALAS ESTÃO ABARROTADAS, NÃO HÁ INVESTIMENTOS SUFICIENTES E OS PROFESSORES ESTÃO FADIGADOS E ESTRESSADOS.

RICHARD FREQUENTA UMA BOA ESCOLA. A BOA ESTRUTURA, BONS COLEGAS, OS PROFESSORES GOSTAM DO QUE FAZEM.

QUAL O SEGREDO PARA O SEU SUCESSO?

HUM... COM LICENÇA...

MENOS CHORO E MAIS TRABALHO. E COMO DIBO, ESTOU CANSADO DAS PESSOAS PEDINDO POR AJUDA. NINGUÉM NUNCA ME ENTREGOU NADA DE BANDEJA.

Disponível em: www.revistaforum.com.br/2015/06/01/quadrinho-desconstrui-o-conceito-de-meritocracia (adaptado).

ANEXO 12 - Elemento Provocador 11 (2017) – Comida de rua de Salvador

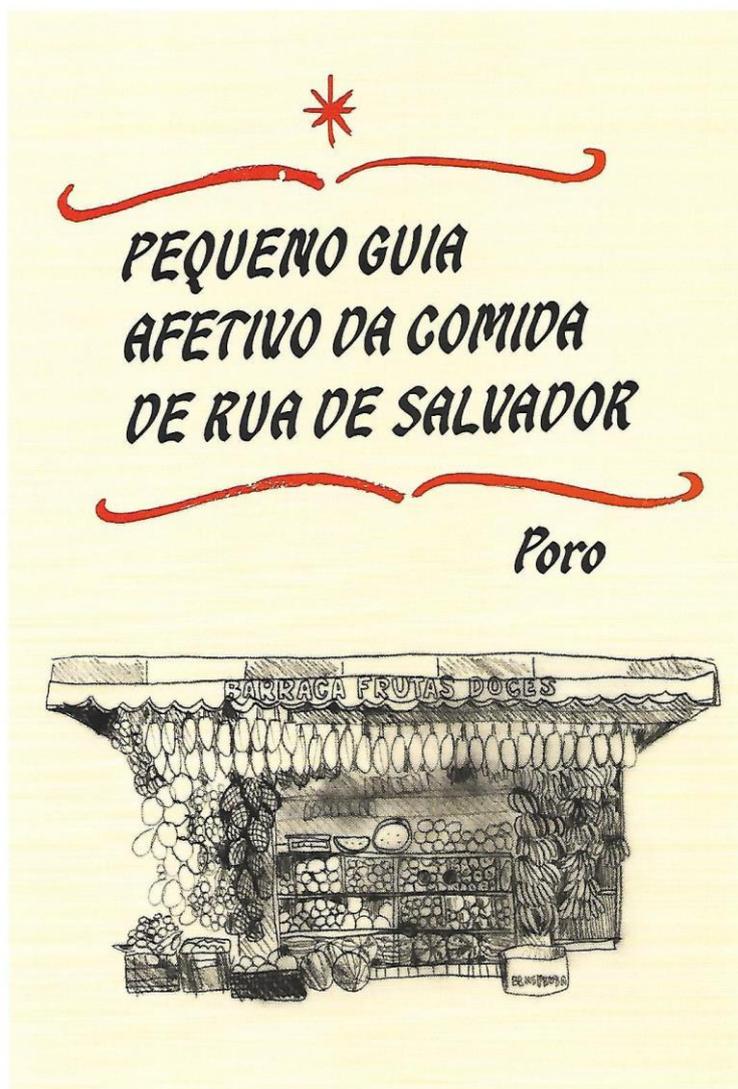
2017/2 **Celpe** Bras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 11

Comida de rua de Salvador

INEP



Disponível em: <http://poro.redezero.org/>

ANEXO 13 – Elemento Provocador 1 (2017) – “OK, vocês venceram!”

2017/2 **Celpe** Bras

Interação Face a Face

Elemento Provocador 1

INEP

Ok, vocês venceram!



Revista VEJA, 10 jun. 2015 (adaptado).

ANEXO 14 – Roteiro de Interação Face-a-Face 7 (2015) – Vida próxima da natureza



O material servirá como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre o entrevistador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral. Não há expectativa de uma resposta correta para esta tarefa.

Etapa O entrevistador diz ao examinando:

1

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.

Você terá cerca de 1 minuto para fazer isso.

Etapa

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

2

O que você entende por “uma vida mais sustentável”?

Etapa

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deve seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

3

1. Em sua opinião, o que levou essa família a trocar a vida na cidade pela vida no interior?
2. Você concorda que a vida no interior é mais simples? Explique.
3. Quais são os benefícios de as crianças crescerem longe dos centros urbanos? Comente.
4. Você trocaria um bom emprego na cidade grande pela vida no interior? Justifique.
5. Em sua opinião, é possível ter uma vida mais simples e sustentável sem sair das grandes cidades? Por quê?
6. Quais são as vantagens e as desvantagens de se viver em um grande centro urbano? Comente.
7. Em seu país, é comum as pessoas trocarem a vida nos grandes centros urbanos para viver próximas à natureza?
8. Em sua opinião, existe um perfil de pessoas que procura uma vida próxima da natureza? Comente.

ANEXO 15 – Roteiro de Interação Face-a-Face 13 (2015) – Pegadinhas da dieta



Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 13

INEP

Pegadinhas da dieta

O material servirá como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre o entrevistador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral. Não há expectativa de uma resposta correta para esta tarefa.

Etapa O entrevistador diz ao examinando:

1

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.

Você terá cerca de 1 minuto para fazer isso.

Etapa

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

2

O que você entende por “pegadinhas da dieta”?

Etapa

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deve seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

3

1. Você ficou surpreso ao saber que esses alimentos tinham a mesma quantidade de calorias? Comente.
2. Qual das duas refeições apresentadas na imagem você prefere? Por quê?
3. Quais podem ser outras possíveis pegadinhas da dieta?
4. Você se preocupa com a quantidade de calorias dos alimentos? Por quê?
5. O que você acha das dietas que proíbem totalmente o consumo de algum alimento específico?
6. Em sua opinião, como deve ser uma dieta balanceada?
7. No seu país, as pessoas se preocupam com a dieta? Comente.
8. Em sua opinião, as dietas servem apenas para quem quer emagrecer? Explique.

ANEXO 16 – Roteiro de Interação Face-a-Face 9 (2015) – Aulas show de bola



O material servirá como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre o entrevistador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral. Não há expectativa de uma resposta correta para esta tarefa.

Etapa O entrevistador diz ao examinando:

1

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.

Você terá cerca de 1 minuto para fazer isso.

Etapa

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

2

Você conhece a expressão “show de bola”?

Etapa

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deve seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

3

1. O que você considera uma aula “show de bola”?
2. Em sua opinião, é possível falar sobre futebol em todas as disciplinas? Comente.
3. Que relação pode ser feita entre História, Política e Futebol na sala de aula?
4. Em seu país, o trabalho com o tema futebol nas aulas desperta o interesse dos alunos? Que outros temas motivam os alunos?
5. Em seu país, o trabalho com esporte na escola é valorizado? Comente.
6. Você acha que a tecnologia em sala de aula pode contribuir para aulas “show de bola”? Explique seu ponto de vista.
7. Qual era a sua disciplina preferida na escola? Por quê?
8. Você acha que o professor pode influenciar o interesse dos alunos por uma disciplina? Comente.

ANEXO 17 – Roteiro de Interação Face-a-Face 17 (2015) – Supercafé



O material servirá como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre o entrevistador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral. Não há expectativa de uma resposta correta para esta tarefa.

Etapa O entrevistador diz ao examinando:

1 **Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.**
Você terá cerca de 1 minuto para fazer isso.

Etapa Após aproximadamente um minuto, o entrevistador diz ao examinando:

2 **Comente a imagem.**

Etapa Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deve seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

3

1. Quais são os benefícios do café apresentados no material? Você concorda?
2. O que você entende por "fôlego extra"?
3. Por que essa propaganda trata o café como um herói?
4. Além do café, existem outras bebidas que podem trazer benefícios à saúde? Comente.
5. Você gosta de tomar café? Por quê?
6. Em seu país, existe o hábito de tomar café após as refeições? Comente.
7. Qual é a bebida mais consumida no seu país? Comente.
8. O café é importante para a economia brasileira. Que produtos são importantes para a economia do seu país?

ANEXO 18 – Roteiro de Interação Face-a-Face 20 (2015) – Um pouco de disciplina cai bem



O material servirá como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre o entrevistador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral. Não há expectativa de uma resposta correta para esta tarefa.

Etapa O entrevistador diz ao examinando:

1

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.
 Você terá cerca de 1 minuto para fazer isso.

Etapa

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

2

O que você entende pela expressão:
“um pouco de disciplina cai bem”?

Etapa

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deve seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

3

1. Você concorda com essa afirmação? Por quê?
2. O material traz sugestões para ser disciplinado no trabalho. Quais sugestões você considera mais difíceis de serem colocadas em prática? Por quê?
3. Manter a disciplina quando se trabalha em casa é mais difícil? Comente.
4. Que outras dicas você acrescentaria às apresentadas no material?
5. Ser disciplinado é sempre uma qualidade ou pode ser também um defeito? Em que situações?
6. Em sua opinião, é possível que uma pessoa seja disciplinada no trabalho e indisciplinada em sua vida pessoal? Como?
7. Você tem dificuldades de manter a disciplina em seu trabalho? Por quê? E em outros contextos?
8. Que consequências a falta de disciplina pode causar?

ANEXO 19 – Roteiro de Interação Face-a-Face 12 (2015) – *WhatsApp*

O material servirá como Elemento Provocador de uma Interação Face a Face entre o entrevistador e o examinando. O objetivo da tarefa é avaliar compreensão e produção oral. Não há expectativa de uma resposta correta para esta tarefa.

Etapa O entrevistador diz ao examinando:

1

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.

Você terá cerca de 1 minuto para fazer isso.

Etapa

Após aproximadamente um minuto, o entrevistador pergunta ao examinando:

2

O que você acha do uso do *WhatsApp* no ambiente de trabalho?

Etapa

Para dar ao examinando a oportunidade de prosseguir com sua produção oral, o entrevistador deve seguir o roteiro abaixo, fazendo as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

3

1. Em sua opinião, o uso desse aplicativo e de outras redes sociais pode prejudicar o desempenho do trabalhador? De que forma?
2. Você usa o *WhatsApp* quando está no trabalho? Comente.
3. Em sua opinião, as empresas têm direito de proibir o uso desse aplicativo no trabalho? Comente.
4. Você já teve algum problema devido ao uso do *WhatsApp* ou conhece alguém que teve? Fale um pouco sobre isso.
5. Você acha que há uma tendência ao uso exagerado dos dispositivos eletrônicos, por exemplo, dos *smartphones*? Explique.
6. Em sua opinião, além do ambiente de trabalho, existem situações e (ou) lugares em que não se deve usar o *WhatsApp*? Comente.
7. Você acha que o uso de aplicativos como o *WhatsApp* pode causar dependência? Comente.
8. Além do *WhatsApp*, que outros aplicativos você utiliza para se comunicar? Comente a diferença entre eles.

ANEXO 20 – Roteiro de Interação Face-a-Face 4 (2017) – Supermercado *on-line*


Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 4

INEP

Supermercado *on-line*

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

Etapa Diga ao participante:

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

Etapa Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

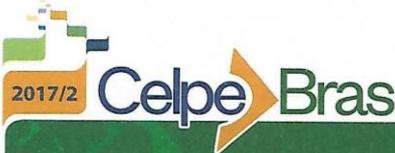
2 **De que trata o material?**

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

3

1. Você acha que compensa trocar a fila do caixa pela tela do computador? Por quê?
2. Que motivos podem levar as pessoas a preferir comprar diretamente no supermercado?
3. Em sua opinião, qual é o perfil de pessoas que costumam fazer supermercado *on-line*?
4. Você acha que, ao optarem pelo supermercado *on-line*, as pessoas deixam de comprar por impulso? Fale sobre isso.
5. Você gosta de ir ao supermercado? Por quê?
6. Apenas 5% dos brasileiros utilizam o computador para comprar itens de supermercado. Como é em seu país? Comente.
7. Que itens de supermercado você não compraria pela internet? Por quê?
8. No seu país, as pessoas costumam fazer uma única compra grande para o mês todo ou pequenas compras diárias? Comente.

ANEXO 21 – Roteiro de Interação Face-a-Face 5 (2017) – Machismo



Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 5

Machismo



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

Etapa Diga ao participante:

1

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

Etapa Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

2

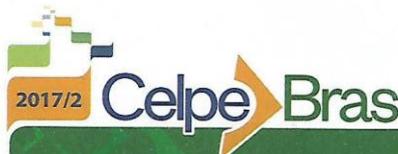
De que trata o material?

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

3

1. Você acha a tirinha engraçada? Por quê?
2. Como o machismo se manifesta na tirinha?
3. Em sua perspectiva, quais as causas e consequências do machismo?
4. Há ambientes em que o machismo pode ser mais forte? Quais?
5. Como é possível combater o machismo?
6. Você acha que existem mulheres machistas? Comente.
7. Em sua opinião, há culturas mais machistas que outras? Comente.
8. Você considera que o machismo é uma questão que precisa ser discutida em seu país? Por quê?

ANEXO 22 – Roteiro de Interação Face-a-Face 18 (2017) – Mesmas oportunidades?



Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 18

INEP

Mesmas oportunidades?

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

Etapa Diga ao participante:

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

Etapa Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

2 **De que trata o material?**

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

3

1. Descreva a infância e a adolescência vividas por Richard e por Paula.
2. Você vê alguma relação entre as diferenças na infância e adolescência de Richard e Paula e as posições sociais que alcançaram na vida adulta? Comente.
3. Você concorda com a última fala de Richard? Por quê?
4. Pessoas nascidas em condições sociais privilegiadas serão necessariamente mais bem sucedidas? Explique.
5. Pessoas como a Paula podem alcançar posições profissionais mais valorizadas socialmente? Comente.
6. Quais os principais tipos de desigualdade existentes no mundo atual? De que forma podemos combatê-las?
7. Para você, quais são os fatores que mais geram desigualdade social? Explique.
8. Em seu país, há muita desigualdade social? Comente.

ANEXO 23 – Roteiro de Interação Face-a-Face 11 (2017) – Comida de rua de Salvador



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

Etapa Diga ao participante:

1

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

Etapa Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

2

De que trata o material?

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

3

1. O que você espera encontrar em um guia como esse?
2. O que você acha que é "comida de rua"?
3. Você gosta de comida de rua? Tem o hábito de comer o quê na rua?
4. Você já comprou ou compraria um guia de comida de rua como esse? Por quê?
5. Que cuidados você toma ao escolher um estabelecimento para comer quando está viajando?
6. Em seu país, como é a oferta de comida na rua?
7. Quais são as comidas de rua típicas do seu país? Você pode descrever alguma?
8. Você recomendaria a um viajante comer comida de rua na cidade em que você mora? Comente.

ANEXO 24 – Roteiro de Interação Face-a-Face 1 (2017) – “OK, vocês venceram!”



Roteiro de Interação Face a Face

Elemento Provocador 1

INEP

OK, vocês venceram!

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

Etapa Diga ao participante:

1

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

Etapa Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

2

De que trata o material?

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

3

1. O que você entende pela frase “OK, vocês venceram!”?
2. Como você explica o maior número de cães em relação ao número de crianças nos lares brasileiros?
3. Você acha que essa preferência por animais de estimação é uma tendência mundial? Justifique.
4. Quais as vantagens e desvantagens de se ter um animal doméstico? Explique.
5. Você tem algum animal de estimação ou gostaria de ter? Comente.
6. Que animais exóticos são adotados como animais de estimação? Comente.
7. Em sua cultura, é comum as pessoas terem animais de estimação? Comente.
8. Fale sobre como são tratados os animais em seu país.