

Do exame Celpe-Bras às experiências com o ensino de português para pessoas deslocadas: uma entrevista com a professora e pesquisadora Rosane Silveira

From the Celpe-Bras exam to teaching Portuguese to displaced persons:
an interview with professor and researcher Rosane Silveira

Camila Alvares Pasquetti

Universidade Federal de Santa Catarina

Rosane Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Esta entrevista com a Professora Rosane Silveira visa contribuir para o conhecimento acerca do Exame Celpe-Bras¹, bem como às práticas de ensino e aprendizagem do português brasileiro como língua adicional. Durante a conversa com sua orientanda, Rosane equilibra memórias de uma trajetória formativa com observações sobre aspectos históricos, técnicos e pedagógicos do exame, observando-o criticamente no contexto das políticas linguísticas atuais. Esta entrevista pode interessar a professores e pesquisadores da área de linguística aplicada, avaliadores de proficiência e gestores de políticas públicas para o ensino e aprendizagem de português como língua adicional.

Palavras-chave: Celpe-Bras; pessoas deslocadas, imigrantes e refugiados; português como língua estrangeira/adicional

Abstract: In this interview Professor Rosane Silveira discusses with the Celpe-Bras Exam works, giving insights into teaching and learning Brazilian Portuguese as an additional language. During this conversation, Professor Silveira recalls her educational path, observes historical, technical, and pedagogical aspects of the exam, describing it critically in the context of current Brazilian language policies. This interview may be of interest to teachers and researchers in the field of applied linguistics, proficiency evaluators, and managers of public policies for the teaching and learning of Portuguese as an additional language.

Keywords: Celpe-Bras; displaced persons, immigrants and refugees; Portuguese as a foreign/additional language

¹ Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), aplicado no Brasil e no exterior.

Entrevistada

Rosane Silveira é professora do Departamento de Língua e Literatura Estrangeiras da Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Atua no ensino de inglês como língua estrangeira, desenvolvimento fonológico português-inglês, metodologia de pesquisa quantitativa e ensino de português como segunda língua. É pesquisadora do CNPq e membro da Comissão de Fonética da ABRALIN. Foi membro da Diretoria da ABRALIN de 2022 a 2024. Foi coordenadora do Exame Celpe-Bras e da Rede Andifes - Idiomas sem Fronteiras (IsF), ambos na UFSC. Orienta práticas pedagógicas da Rede Andifes - IsF na área de Português como Língua Estrangeira.

Entrevistadora

Camila Alvares Pasquetti é professora de língua e literatura inglesa e portuguesa, tradutora e revisora. Doutora em Inglês pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês (PPGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com pesquisa em Estudos da Tradução. Como professora, trabalha com diferentes perfis etários, culturais e linguísticos. Atualmente, desenvolve pesquisa de pós-doutorado na mesma instituição, com foco no ensino e aprendizagem do Celpe-Bras para imigrantes e refugiados.

Professora Rosane, você trabalha com a aprendizagem e o ensino das línguas inglesa e portuguesa. Como começou a sua trajetória na área do português e na aplicação do Celpe-Bras, especificamente?

Eu fiz licenciatura dupla, em português e inglês, na época em que isso ainda era possível na Universidade Federal de Santa Catarina. Lembro que, durante minha formação, eu tinha muita insegurança sobre ensinar inglês. Ao mesmo tempo, eu não tinha muita informação sobre o ensino de português para estrangeiros, pois isso nunca fez parte do currículo do curso de graduação. Em algum momento, tive contato com as professoras Susana Fontes e Arlene Rodrigues. Elas coordenavam o projeto de extensão de português como língua estrangeira nos Cursos Extracurriculares de Idiomas da UFSC desde os anos 80. Tive aula com essas professoras, que me convidaram para ser monitora, ajudar com as provas de nivelamento e, posteriormente, ministrar aulas. Olhando para trás, era um processo todo artesanal. Tudo era em menor escala. Eram poucos alunos. Eles ficavam do lado de fora da sala, em fila, e tinha apenas duas turmas de português. A gente fazia avaliação de proficiência e encaminhava os alunos para a turma 1 ou turma 2.

As duas professoras também coordenavam projetos de extensão com universidades da Argentina e dos Estados Unidos. Às vezes, vinha um grupo de alunos que estudava português lá

ou que queria começar a estudar português, fazer o *summer school*. Elas recebiam estes alunos e eu ajudava como monitora. Em seguida, eu virei professora de um curso desses. Depois disso, comecei a dar aulas no curso Extracurricular como professora de português. Então, a coisa foi crescendo. De repente, eu estava escrevendo um artigo com a Susana, indo a eventos em Brasília, porque era o início do exame Celpe-Bras e a Susana representava a UFSC nessas discussões. Ela trouxe o exame para a UFSC, com a primeira edição em 1998. Então eu ajudei a aplicar a parte oral e escrita do exame já naquele momento.

E foi assim, foi crescendo. A gente fazia tudo muito heroicamente, sem cobrar nada. A gente ia até Brasília fazer a correção das provas do Celpe-Bras. Era tudo presencial. Tinha o treinamento para avaliação das provas de escrita e de áudio. O MEC pagava a passagem, colocava a gente naqueles hotéis horríveis de subsolo, com quarto compartilhado (risos), e a gente ia corrigir as provas também nesses quartos de hotel, que eram adaptados para correção. Era tudo uma aventura, mas era muito divertido, porque tudo era novidade. Eu estava ainda saindo da graduação, em 1995, começando o mestrado e tendo essas experiências todas com a Susana. Foi tudo muito bom, ganhei muita confiança para começar a atuar como professora.

Então você acompanhou a aplicação do Celpe-Bras na UFSC desde o início? Como vê a evolução do exame ao longo dos anos?

Acompanhei tudo desde o início, sim. A gente geralmente ia à Brasília a cada edição do exame. Por isso, sempre demorava muito para sair o resultado, havia toda uma programação que durava uma semana lá. O primeiro dia era de treinamento para ajustar a escala da correção, depois a gente começava as correções das provas. Por fim, os coordenadores apontavam as avaliações que apresentavam discrepâncias nas notas e indicavam um grupo para discutir e ajudar a resolver essas discrepâncias.

Nos primeiros anos, a gente recebia o xerox de todas as provas, avaliava e digitava as notas no computador. Eu trabalhei por muito tempo assim. Depois a coisa começou a se profissionalizar e finalmente as pessoas começaram a não querer mais ir à Brasília fazer o trabalho, porque aumentou muito o volume de provas. Chegou um momento em que a gente começou a receber a prova disponível já no computador, mas continuava indo até Brasília pelo menos uma vez por ano para aperfeiçoar o treinamento.

Por volta de 2012, fui coordenadora do Celpe-Bras na UFSC. Eu também ia à Brasília como coordenadora fazer o treinamento presencial, depois repassava tudo para a equipe. Aí chegou um momento em que a gente ia fazer o treinamento e já fazia a correção das provas por uma plataforma *online*, na qual a equipe do INEP disponibilizava as provas e as grades de avaliação.

Até que chegou um momento em que tudo passou a ser *online*, inclusive o treinamento. Eu saí por um tempo do Celpe-Bras e quando voltei, em 2021, tinham acabado de introduzir o treinamento *online*. Foi interessante ver isso.

Na sua visão, o curso online para a formação de avaliadores da parte oral do Celpe-Bras, que é oferecido pelo INEP, ajuda a superar os desafios na aplicação do exame?

Atualmente está tudo mais estruturado e organizado. Fiz esse curso de formação *online* e achei que ficou bem interessante. O curso demanda muita dedicação e tem uma carga horária alta. Eu acho que na primeira edição o pessoal reclamou que tinha pouco tempo para fazer todas as atividades. Mas quando eu fiz esse curso, ele já estava bem estruturado e acho que dava conta, sim, de atender à demanda. O treinamento aborda uma dúvida recorrente que os avaliadores têm sobre as provas dos candidatos que falam espanhol. Eu considero esse um grande desafio: como se avalia línguas próximas ou de candidatos de países que falam a língua portuguesa como uma segunda língua? São particularidades. Então, embora a gente considere principalmente a parte do áudio exaustiva, eu acho que esse curso de preparação ficou bem interessante na forma como foi pensado. E é um bom treinamento, já que tira um pouco o peso do coordenador local, que antes precisava repassar essas informações para a equipe local que aplica a prova oral. Na minha última experiência como coordenadora do Exame Celpe-Bras na UFSC, em 2022-2023, também notei uma grande evolução na parte de correção e logística em geral.

O formato do Celpe-Bras, em comparação a outros exames de proficiência, demanda bastante trabalho por parte dos candidatos e dos avaliadores. Mas ele tem vantagens também. É uma prova mais discursiva, com muita produção textual, ao invés de questões de múltipla escolha, certo?

No Brasil, temos muito orgulho da excelência do Celpe-Bras. Quando se pensa em um exame de proficiência, existem vários modelos e vários critérios de análise. Um desses critérios é a praticidade.² Com certeza, o Celpe-Bras tem uma nota bem baixa no critério praticidade, porque as partes de aplicação e correção demandam uma equipe muito bem treinada, muito especializada também. E isso custa muito dinheiro. Você só consegue manter um exame desse porte, com esse grau de exigência, com equipes de aplicação e correção, se você tem um financiamento público. Se a gente fosse cobrar do candidato o valor que se gasta para a elaboração, aplicação e correção, seria um exame extremamente caro. O candidato não paga

² Do inglês "practicality", esta é uma das características importantes para testes, segundo Bachmann e Palmer (1996). O conceito se refere à forma como o teste é implementado e se, de fato, o será (p. 35).

o valor real do exame porque há subsídio governamental, já que o Celpe-Bras faz parte de um grande projeto de política de disseminação da língua portuguesa.³

Dito isso, ele não é um exame prático de jeito nenhum, nem para o candidato, nem para o aplicador, nem para os corretores. Mas outro quesito que é fundamental dentre os critérios de bons exames é a autenticidade,⁴ ou seja, o quanto esse exame, de alguma forma, reflete o uso real da língua. Nisso, o exame Celpe-Bras pontua muito bem. Especialmente se a gente lembrar que é um exame criado para o público acadêmico ou profissional. A gente não pode esquecer disso. O Celpe-Bras é um exame adequado para o público para o qual foi criado. Porque ele vai pedir que o candidato demonstre que sabe utilizar a língua portuguesa para desempenhar ações que são semelhantes a ações do mundo real, em contextos acadêmicos e profissionais.

É bom lembrar que o exame tem uma parte oral e uma escrita. Na parte oral, o objetivo é estabelecer uma conversa sobre três temas atuais com um entrevistador. É óbvio que é uma situação tensa, como todo exame de proficiência, mas é uma conversa, estimulada com os chamados “elementos provocadores”.⁵ Esses elementos provocadores funcionam como um ponto de partida para ajudar a trazer o tema da conversa. São temas que circulam no dia-a-dia da sociedade brasileira. É uma conversa que também é, de alguma forma, coordenada e controlada em graus de dificuldade pelo entrevistador. Porque não é simplesmente assim: o candidato vai falando. Parte de um exame de proficiência é você tentar tirar o melhor possível desse candidato.

E como a gente está pensando que os candidatos em potencial irão utilizar a forma escrita da língua portuguesa, visto que são candidatos principalmente do mundo acadêmico, o exame demanda a produção textual de quatro gêneros textuais diferentes, com base em tarefas integradas: as informações de um vídeo, de um áudio ou de textos escritos de gêneros diferentes. Mas os textos que fornecem insumos para as produções escritas são todos autênticos, de circulação nacional, disponíveis no mundo real. Então, isso faz do exame Celpe-Bras um exame autêntico, que cobra esse uso da língua de forma autêntica.

³ Segundo o INEP, o valor máximo que poderia ser cobrado pelos postos aplicadores do Brasil para a taxa de inscrição do Celpe-Bras em 2024 era de R\$ 258. A título de comparação com os valores de outros exames de proficiência no mesmo período, os testes IELTS Academic ou IELTS General Training, feitos exclusivamente pelo computador, custavam em média R\$ 1.260 reais, enquanto o teste TOEFL IBT custava um pouco mais, U\$ 240. Já a taxa de inscrição para o teste DELF, de francês nível B2, feito presencialmente, tinha o valor de R\$ 530, e os exames de espanhol DELE B2, presencial, e o SIELE Global, feito remotamente, custavam cerca de R\$ 440 e R\$ 930 reais, respectivamente.

⁴ Do inglês “authenticity”, definido como o grau de correspondência entre as características de uma certa tarefa em um teste de idioma e as características das tarefas de uso da língua em contextos não relacionados a testes (Bachmann e Palmer, 1996, p. 23-24) - ou, como defendido pelas desenvolvedoras e pesquisadoras do próprio Celpe-Bras, o “uso da linguagem” (Schlatter et al., 2025).

⁵ Elementos provocadores (também chamados de EPs) são textos multimodais que representam uma ampla diversidade de gêneros que circulam socialmente no país (Brasil, 2020). A cada edição do exame, são disponibilizados aos avaliadores da Parte Oral vinte elementos provocadores. Os avaliadores selecionam três destes vinte elementos para interagir com cada candidato.

O Celpe-Bras é um exame que evolui com o tempo, é modificado a cada edição. Como é o diálogo com outras instituições, professores e coordenadores para que essa evolução aconteça?

A elaboração do exame é coordenada sempre por uma equipe técnica, uma equipe grande de especialistas. Tem a parte administrativa, que é feita pelo INEP. Mas a parte, digamos, pedagógica do exame, é feita por uma equipe de especialistas. Essa equipe de especialistas costumava abrir um edital para pessoas se candidatarem a ser elaboradores, tanto para criar itens quanto para atuar na correção. Então, se fazia uma chamada entre especialistas, professores e alunos de pós-graduação interessados em se candidatar para serem criadores e também corretores. Também tem o processo de credenciamento de postos aplicadores do exame, instituições que podem ser universidades ou centros de idiomas. No exterior, geralmente há centros de idiomas que se inscrevem para ser postos aplicadores. Mas a criação do exame em si é coordenada pelos especialistas que, por sua vez, organizam as atividades de outros especialistas que se inscrevem para serem criadores de itens. A equipe de especialistas, então, faz a revisão e a seleção dos itens para a elaboração dos Cadernos de Provas e demais materiais usados no exame (vídeos, áudios, elementos provocadores). A equipe tem um banco de itens que são utilizados nas provas. Além disso, tem também a criação do material de orientação e formação dos aplicadores e dos corretores, que também são atualizados todos os anos, assim como as escalas de avaliação. Porque as escalas são sempre ajustadas, dependendo do uso e dependendo da edição da prova também. Em suma, existe toda uma estrutura que depende da atuação da equipe de especialistas. Para reajustar as grades de avaliação de acordo com os itens utilizados em cada edição do exame, antes de distribuir as provas para serem corrigidas, a equipe de especialistas escolhe algumas provas que exemplificam níveis de proficiência distintos e readapta a escala de avaliação com base em exemplos reais de desempenho.

Esse aprimoramento das escalas de avaliação a cada edição também explica por que há uma demora em se começar a etapa de correção. É preciso ter essa preparação da equipe de especialistas, que depois repassa essas informações no treinamento com a equipe de corretores. É um processo bem complexo.

No caso da UFSC, o perfil dos alunos foi mudando bastante ao longo do tempo, tanto nos cursos de português como nos demais cursos de línguas estrangeiras. E em algum momento da sua carreira você passou a trabalhar com pessoas deslocadas, como imigrantes e refugiados. Como foi essa nova perspectiva de acolher estes estudantes com interesse em, eventualmente, fazer o exame Celpe-Bras?

Até 2010, eu não lembro de termos esse perfil de candidato. Por muitos anos, o perfil do

candidato ao Celpe-Bras era o aluno intercambista, ou o aluno PEC-G⁶ e outros profissionais que precisavam obter um certificado de proficiência em português. Por exemplo, em algum momento teve um boom do profissional da área médica. Muitos hispano-falantes da área médica vinham participar do programa Médicos sem Fronteiras, ou queriam fazer pós-graduação ou residência médica no Brasil. Esse fluxo grande de candidatos hispano-falantes demandou muitos ajustes nas grades de avaliação do exame Celpe-Bras devido à especificidade da avaliação de proficiência de línguas próximas.

Em 2020, notei uma nova mudança com relação ao perfil dos candidatos do Celpe-Bras, com a presença marcante de imigrantes, solicitantes de status de refugiado ou visto humanitário, porque nesse ano aconteceu a criação da portaria de naturalização para imigrantes e refugiados.⁷ E essa portaria previa que uma das formas de comprovação de proficiência em língua portuguesa fosse o exame Celpe-Bras. A legislação de 2018, que orientava sobre formas de comprovação de proficiência, já dizia alguma coisa a respeito, mas isso ficou muito evidente na portaria de 2020. Esse documento apresentava várias possibilidades de comprovação de proficiência, sendo o Celpe-Bras, a comprovação mais fácil de entender, porque as outras eram todas muito evasivas na descrição de como comprovar a proficiência. No entanto, o exame Celpe-Bras não foi criado para esse público, então houve um grande estranhamento e muitas críticas ao exame. Como o Celpe-Bras foi concebido para um público acadêmico e com alto grau de letramento, candidatos com baixo letramento têm muita dificuldade para realizar o Celpe-Bras e obter a pontuação necessária para receber o certificado para o nível intermediário (nível mínimo de proficiência para se receber o certificado).

Então, isso virou uma grande barreira para os candidatos com baixo letramento ou para os que falam um idioma que não usa o mesmo sistema alfabético que o nosso. Se os candidatos já aprenderam outra língua que usa o mesmo sistema alfabético, o desafio é um pouco menor. Mas se eles falam uma língua que usa outro sistema, precisam aprender primeiro o sistema alfabético, para depois aprender a escrever e ler em língua portuguesa de maneira eficiente. Provavelmente eles já tenham desenvolvido bem a proficiência oral e conseguem a pontuação necessária na prova oral, mas não conseguem fazer a prova escrita. Ou talvez até na prova oral eles tenham dificuldades, porque os elementos provocadores têm uma parte textual também. Pode não ser muito longa, mas sempre têm alguma parte textual. Então, vira um desafio. Para esse público, o exame fica inadequado. Ao mesmo tempo, é uma ferramenta muito pontual para comprovação de proficiência.

E esse é o embate que, claro, vai gerar muitas críticas. Eu digo que são críticas pertinentes, porque o exame realmente não é para esse público. Mas também são críticas injustas. O Celpe-

⁶ Bolsistas do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação.

⁷ Portaria Interministerial nº 623, de 13 de novembro de 2020.

Bras foi inadvertidamente colocado numa regulamentação como uma forma de comprovação de proficiência para imigrantes em geral, mas não foi elaborado para essa finalidade, então seria preciso criar um outro exame.

Ou seria possível adaptar o próprio Celpe-Bras para este propósito?

Até seria possível pensar em uma versão adaptada. Mas como a equipe do Celpe-Bras já tem uma sobrecarga de trabalho, provavelmente o que precisaria ser feito é a criação de uma outra equipe para conceber um outro tipo de exame, pensando no público-alvo formado por imigrantes em geral.

E essa é uma ideia sua ou é uma proposta discutida entre equipe técnica e coordenadores?

Não é uma ideia minha não. Mas essa é uma proposta que, até onde eu sei, ninguém abraçou ainda. Sempre se discute que alguém tem que criar um exame nacional para esse público. Outra saída, no campo da política linguística, é modificar as exigências de certificação de proficiência para pessoas deslocadas, alterando o que diz a Portaria de 2020. Por exemplo, a portaria pode prever que a proficiência seja comprovada com um exame criado por uma universidade credenciada pelo MEC. Mas se não está regulamentado na portaria, então também não adianta. Digamos que a gente decida que aqui na UFSC nós vamos criar um exame. Então, a portaria tem que dizer que esse exame é válido, porque de outra forma ninguém vai fazer esse esforço. A portaria só fala “exame Celpe-Bras”, mas teria que dizer “qualquer exame oficial, criado para esses fins” ou “qualquer exame de uma instituição pública federal criado para esses fins”, por exemplo.

O resultado é que você tem um documento que institui que este exame está aprovado, mas o exame não é adequado para isso. Sei que existe uma discussão atualmente no canal da Abralin com um grupo de especialistas em políticas linguísticas que discute isso. Teve um “Abralin ao Vivo” recentemente discutindo esse tema, com Leandro Diniz e outros pesquisadores que compõem o grupo da comissão de políticas linguísticas da Abralin.⁸ Mas eu não sei em que medida a modificação da portaria está avançando. Sei que existe uma mobilização acadêmica e da sociedade civil para que aumentem as possibilidades de comprovação de proficiência.

⁸ Naturalização e proficiência em português: a portaria 623/2020 em debate. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ef6bAvTkv-GE&t=17s> Acesso em: 26 mai. 2025.

O perfil de alunos imigrantes e refugiados é bastante diferente do que estamos habituados a imaginar durante a formação de professores de língua adicional. Como professores de inglês no Brasil, por exemplo, temos uma ideia de uma suposta homogeneidade entre os alunos. Mas, quando nos deparamos com o ensino de português para imigrantes e refugiados, encontramos uma pluralidade muito grande de culturas e de línguas em cada grupo de alunos. O que mais chama a sua atenção em relação a essa heterogeneidade?

Não é só com imigrantes e refugiados, mas o que o português traz de novidade e que, digamos, enriquece a formação do professor de línguas adicionais, é a situação de se trabalhar com turmas heterogêneas, com línguas maternas diferentes. Na nossa formação na universidade para o ensino de língua adicional, a gente normalmente trabalha com essa ideia de que vai compartilhar uma língua com os nossos alunos. Esse é o nosso porto seguro de salvação, de comunicação, de esclarecimento, tanto para o professor quanto para o aluno. Também trabalhamos muito com essa ideia de que o nosso aluno está acostumado com a rotina de sala de aula. Isso é uma particularidade da nossa formação no Brasil como professor de língua adicional. Em geral, temos essa expectativa: ah, eu vou trabalhar no ensino, na escola, no ensino básico, com os alunos pré-adolescentes ou adolescentes. Ou então: vou trabalhar com alunos adultos do EJA, ou com alunos adultos dentro de uma universidade, ou ainda em um curso de idiomas, com várias faixas etárias. Mas o que todos os alunos vão trazer em comum é essa possibilidade de compartilhar uma língua. E geralmente eles estão agrupados por faixa etária, mais ou menos de uma maneira homogênea, o que também facilita certas escolhas pedagógicas.

Quando você começa a trabalhar com o ensino de português como língua adicional, é essa a situação que trazemos em mente. Mas ela vai ser completamente desfeita. O contexto muda, principalmente quando esse aluno não é o intercambista. Porque, quando é um intercambista, muitas coisas se mantêm: é um aluno na faixa etária que você prevê, com um alto grau de letramento, que conhece as rotinas escolares. Então, você pode usar muitas das estratégias de ensino aprendidas durante sua formação como professora de línguas adicionais. Mesmo que os alunos não compartilhem a mesma língua materna, eles normalmente vão compartilhar o inglês como língua franca. E o professor normalmente também consegue utilizar o inglês como língua de contato, de comunicação em casos que demandem esclarecimentos.

Mas quando a gente muda a cena para a sala de aula com alunos refugiados, imigrantes, outras coisas vão acontecer. As faixas etárias vão também estar muito misturadas, os graus de letramento vão estar misturados, as experiências de vida vão estar misturadas, as experiências educacionais também. O conhecimento de uma língua que a gente vai compartilhar e ter como meio de comunicação talvez exista, talvez não exista. Os objetivos de aprendizagem desses alunos são completamente diversos. Talvez eles não tenham interesse pela parte escrita da língua, mas pela oralidade. Eles têm interesse em coisas muito práticas, do dia a dia, que estão precisando entender.

Então, certos conteúdos precisam ser priorizados. Mesmo que o grau de complexidade, de estrutura do vocabulário para desempenhar essas tarefas do dia a dia seja desafiador, você vai ter que conseguir, de alguma forma, abordar essas questões. É parte da nossa formação tentar às vezes controlar essa linguagem que você vai apresentando, buscar bons exemplos para explicar e ajudar a estruturar a linguagem para que os alunos consigam compreender e se fazer compreender em situações cotidianas. Até o nosso uso da metalinguagem, pensando que o aluno vai entender a nossa metalinguagem, precisa ser repensado. A forma de dar a instrução também tem que ser modificada.

Temos que construir outros conhecimentos como professores. E também aceitar que, muitas vezes, a gente vai ter que ter o suporte de um aluno que já domina melhor a língua portuguesa. É importante fazer bom uso desse suporte mais proficiente que se encontra na sala de aula. Até porque, por conta da escassez de oferta de turmas, a gente se vê obrigada a misturar os níveis de proficiência. O lado bom disso é que os professores geralmente têm o apoio de um aluno que entende e que vira esse canal de comunicação com outros alunos. Por isso, é preciso aprender a trabalhar com esse aluno que por vezes auxilia na mediação professor-aluno ou aluno-aluno no espaço da sala de aula. E, às vezes, nas turmas presenciais, esse mediador é uma criança que vem acompanhando o pai ou a mãe, então tem essa presença da família também.

Os tradutores e intérpretes mirins!

Sim, eu acho que essa é uma figura bem importante que surge nesse contexto das aulas para imigrantes e refugiados. Às vezes há o representante de um grupo, de uma certa nacionalidade, que é o suporte daquele grupo que está na sala de aula e que se coloca como esse suporte. Então, esses papéis de mediadores linguísticos vão sendo criados.

Por exemplo, entre 2016 e 2022, eu coordenei um projeto de extensão na UFSC chamado PLAM, Português como Língua de Acolhimento. Nesse projeto, atendíamos o público de imigrantes refugiados ou com visto humanitário. Logo entendemos que a equipe pedagógica tinha que ser mais ampla, não só com um ou dois professores que estão ali na frente conduzindo a aula, mas também a equipe que fica lá no fundo, circulando, ajudando e dando suporte para o professores e os alunos. Percebemos que a gente precisava trabalhar em grupo e, além disso, contar com a ajuda daquele aluno que já está há mais tempo no projeto, que já sabe melhor o português, ou da criança que está indo para a escola e, portanto, se comunica nas duas línguas já há muito tempo e faz o papel de mediadora com naturalidade. Então, esse horizonte se estende. O professor percebe que a sala de aula é um espaço pedagógico compartilhado. É muito diferente do que você tem na configuração do espaço pedagógico no ensino em escolas regulares ou de idiomas.

Tendo em vista esse horizonte ampliado de ensino, que conselhos você daria para os novos professores de português como língua estrangeira/adicional, que também vão receber turmas heterogêneas e multiculturais?

Eu acho que a primeira coisa é: se a gente estudar uma língua, ao menos um pouco, a gente já se sente melhor preparado para ensinar outra língua. Porque quando você estuda um idioma, você começa a entender o grau de dificuldade que aquela pessoa que vai aparecer na sua frente, que fala outra língua, vai ter para aprender o português. Sua atitude vai ser mais cooperativa e você vai se esforçar na criação de estratégias para ser compreendido por aquela pessoa e para tentar compreendê-la. Então, a primeira coisa que eu diria é: tentem estudar uma língua, tentem ter essa experiência. Se ainda não tiveram, tenham a experiência de conhecer uma outra língua, de preferência uma língua que seja bem diferente da sua. Eu acho que essa é uma estratégia boa. É muito comum (e eu escutei muitas vezes o relato de professores recebendo alunos imigrantes), o professor não saber o que fazer, ter a dúvida se o aluno não entendia porque tinha dificuldade de aprendizagem. Então, a segunda estratégia é não partir do princípio de que os alunos têm alguma dificuldade de aprendizagem, mas sim de que talvez tenham dificuldade de compreender uma diferença cultural e de saber como expressar essa dificuldade de compreensão.

Também é fundamental nunca subestimar a importância da informação visual na prática pedagógica. Porque a informação visual pode ajudar muito. Muitas vezes a gente se apoia apenas na explicação oral. A gente vira de costas e se volta para o quadro para escrever algo. É importante manter contato visual, falar mais pausado, utilizar sentenças mais curtas, utilizar o quadro. Ou, se você tem a possibilidade de mostrar com *slides*, é importante usar imagens diversas para auxiliar nas explicações e apresentações de vocabulário e demais conteúdos. Usar o recurso visual não é bom só para o aluno imigrante. Isso é bom para qualquer aluno. No mundo em que a gente vive, a gente está com uma dificuldade maior de manter o foco, de desempenhar as etapas de uma atividade e não esquecer alguma coisa. Então, a informação visual pode ser muito útil. E também usar várias estratégias. Às vezes, pode acontecer que, se o aluno ainda não sabe ler, a oralidade vai ser extremamente importante. É preciso tentar combinar essas estratégias dentro da sala de aula. E buscar o apoio de outros alunos também.

Claro que o professor sozinho, às vezes não vai dar conta de tudo isso. Então, é necessário buscar criar esse ambiente para o aluno imigrante, que ainda está com dificuldade. As crianças, por exemplo, aprendem muito rápido. As dificuldades serão momentâneas. Digamos que em três ou quatro meses a criança vai entrar nesse ritmo, se ela não for ignorada. E se não for tratada como “ah, ela tem dificuldade? Ela não está entendendo nada que eu falo, não sei a língua dela, então deixa ela ali.” Procurem dentro da turma algum colega que também abrace a causa de ajudar esse aluno, de explicar, tentar demonstrar.

Uma pergunta na área de fonética e fonologia. Considerando que, como professores de inglês, por exemplo, somos treinados para enfrentar problemas específicos no ensino da pronúncia, como lidar com as surpresas que aparecem no português para estrangeiros?

Pois é, também não tem muitos materiais, tem? Com grupos mistos, você tem que ver o que vale a pena e que abrange todo mundo, ou então você tem que fazer um trabalho mais particularizado por subgrupos, por exemplo: hispano-falantes, falantes de árabe, de francês, e assim por diante. Porque as dificuldades são diversas.

Por exemplo, tem o som do R. Cada um vai ter uma dificuldade diferente com o som do R, mas você pode demonstrar quais as possibilidades dentro da língua portuguesa. Os sons nasais, as vogais abertas e fechadas. Alguns falantes vão ter essas dificuldades, então é preciso fazer uma aula sobre vogais abertas e fechadas. Com os falantes de espanhol, você vai ter que trabalhar o /b/ e o /v/. Se você tem um aluno japonês, /s/ e /x/, entende? Você tem que ver o que está se configurando ali na sala e trazer para a aula.

*E com relação a questões institucionais e ensino de línguas estrangeiras/adicionais, como está o ensino do português no Idiomas sem Fronteiras?*⁹

Existe essa demanda dos imigrantes e refugiados no Idiomas sem Fronteiras também. Ele nasceu com o perfil voltado para o aluno acadêmico. E a área de português sempre destoou das demais, porque são coisas diferentes. São públicos diferentes, com perfis diferentes também em relação aos aprendizes.

Até 2019, o Idiomas sem Fronteiras não dava conta da demanda de imigrantes e refugiados, não funcionava para esse público. Mas precisávamos atendê-los. Agora é que a Andifes respondeu a essa demanda e passou a permitir que a gente trabalhe com o público de refugiados e imigrantes. Antes, a matrícula só era permitida se o aluno estivesse vinculado à universidade. Agora isso já não é mais necessário.

A ideia do Idiomas sem Fronteiras era que o aluno estivesse ligado à universidade, mas a maior parte do público-alvo do Português sem Fronteiras hoje em dia não está vinculada à universidade. Então, a gente conseguiu flexibilizar o sistema de matrícula, de aceitação e até mesmo de abertura de turmas por conta desse público. Nossa conquista em 2024 foi um edital flexibilizado, mais aberto, que a gente chama de “edital de fluxo contínuo.” Hoje temos mais liberdade para a criação de cursos e para a matrícula desse público de imigrantes e refugiados.

⁹ Programa Idiomas sem Fronteiras-IsF, hoje Rede Andifes-IsF, que propicia ações de formação de professores de idiomas para atuarem em processos de internacionalização; desenvolve a proficiência linguística de estudantes, professores e estrangeiros; e atua em rede para o desenvolvimento de políticas linguísticas no Ensino Superior Brasileiro. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/institucional/redeisf/> Acesso em: 26 mai. 2025.

Para finalizar, uma curiosidade sobre sua pesquisa: qual seria uma área dentro do português para estrangeiros que você gosta muito de pesquisar?

Gosto muito de trabalhar com produção de material didático, em geral. Quando eu posso, eu vou para a área de preparação de material didático. Mas não penso em publicar materiais. Na verdade, eu penso na formação de professores. Não acredito mais em livros prontos, nessa altura da minha carreira. Eles demoram muito para ser atualizados e às vezes não atendem todas as necessidades de todos os públicos com os quais você pode trabalhar. Então, tento investir na formação dos professores, para que saibam preparar o seu material. Assim, eles vão ter sempre um material que é atualizado e que ajustam para o público que terão em cada circunstância.

Eu não tenho a pretensão de criar um material para publicação, mas sim para a formação de professores, para ter professores que saibam preparar seus materiais. Esse é um dos grandes entraves, pois, quando os professores começam a trabalhar com português, geralmente querem saber qual livro devem usar. Aí eu sempre informo que a gente não usa um livro, que a gente faz o material. É claro que isso demanda um empenho muito grande.

E também demanda das instituições que invistam no planejamento, certo?

É fundamental que se tenha esse espaço de criação e até de avaliação dos materiais que estão sendo feitos para se criar novos materiais com base no que está sendo avaliado. Há alguns anos eu já desisti do material fechado, mas claro que isso me dá muito trabalho. Cada vez que eu vou fazer um curso, eu tento investir nessa ideia com os alunos: vamos criar os nossos materiais, vamos adaptar. Com a ideia do livro fechado, você escolhe um texto e aquele tema naquele momento está atual, mas daqui a pouco ele já não está.

De qualquer forma, é bom às vezes ter esse suporte gramatical, também acho interessante. Tem aluno que gosta de forma. Então, é bom você ter materiais de consulta. E pode ser bom também ter uma bateria de exercícios. Mas nas coisas mais amplas da sala de aula, eu prefiro que a gente faça as escolhas. Às vezes a gente tem temas meio fixos. Por exemplo, com alunos imigrantes, um dos temas é a saúde. A gente pode ter algum material com o vocabulário e as estruturas mais comuns para descrever problemas de saúde. Isso está meio fixo: se você já preparou uma vez, ou já adaptou de algum outro material, ótimo. Mas você pode sempre trazer um panfleto atualizado. As informações sobre o sistema de saúde mudam, então você também atualiza. Aparece um vídeo novo, tem uma preocupação sanitária nova... A gente fez material na época do COVID que agora não precisa mais usar. Então, se você sabe criar, você sabe que aí

tem uma necessidade. Se é inverno, a gente vai trabalhar com doenças de inverno. Agora é verão, vamos trabalhar com doenças de verão. É isso é o que eu gosto de fazer na área de português!

Agradecimentos

A entrevistadora agradece à FAPESC pela bolsa de estudos de pós-doutorado.

Referências

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras. Brasília:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>. Acesso em: 27 jan. 2025.
- BACHMAN, Lyle F.; PALMER, Adrian S. **Language testing in practice: Designing and developing useful language tests**. Oxford University Press, 1996.
- CABRAL, Fernanda Cristine Ribeiro; ZAPAROLI, Beatriz Laurenti; MOTTA, Clara. Lusofonia, língua adicional e proposta de ensino: uma reflexão sobre a área de Português como Língua Adicional com Margarete Schlatter **In: Português como língua estrangeira/segunda língua: diálogos com pesquisadoras**. Org. Ana Cecília Cossi Bizon, Cláudia Hilsdorf Rocha. – Campinas, SP : Unicamp - Publicações IEL, 2022. pp. 22-36.
- DA SILVA, Robson Ribeiro; LIMA, Jane Helen Gomes de; SILVEIRA, Rosane. Entrevista ao Professor Domingos Sávio Pimentel Siqueira da Universidade Federal da Bahia. **Ilha do Desterro**, v. 73, p. 459-465, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8026.2020v73n1p459>
- DE OLIVEIRA, Ana Carolina Bofo; DA SILVA, Dhafinny. RESENDE, Guilherme. Celpe-Bras, ensino e formação de professores de Português como Língua Estrangeira e seus desafios: uma entrevista com Matilde Scaramucci. **In: Português como língua estrangeira/segunda língua: diálogos com pesquisadoras**. Org. Ana Cecília Cossi Bizon, Cláudia Hilsdorf Rocha. – Campinas, SP : Unicamp - Publicações IEL, 2022, pp 7-21.
- DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional: acolhimento ou silenciamento? Entrevistadora: Marília Lima Pimentel Cotinguiba. **RE-UNIR**, Rondônia, v. 8, n. 1, p. 231-242, 2021.
- SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Português como língua adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. **Revista virtual de estudos da linguagem-ReVEL**. Novo Hamburgo, RS, 2020.
- SCHLATTER, Margarete; SCHOFFEN, Juliana Roquele; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues; SEGAT, Giovana Lazzaretti. Letramento em avaliação: Formação de avaliadores da parte escrita do Celpe-Bras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 36, p. e11489, 2025. DOI: 10.18222/ae.v36.11489.