

CRENÇAS SOBRE O EXAME CELPE-BRAS DE AGENTES ENVOLVIDOS COM O PROGRAMA DE ESTUDANTES-CONVÊNIO DE GRADUAÇÃO (PEC-G)¹

BELIEFS ABOUT THE CELPE-BRAS TEST BY AGENTS INVOLVED IN THE EXCHANGE PROGRAM FOR UNDERGRADUATE STUDENTS (PEC-G)

Cynthia Israelly Barbalho DIONÍSIO²

RESUMO: O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é um programa de cooperação internacional na educação superior estabelecido pelo Brasil em parceria com países em desenvolvimento da América Latina, Caribe, África, Ásia e Europa. Candidatos ao PEC-G podem frequentar cursos de língua portuguesa ofertados por Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras para obter a certificação no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), um dos requisitos para o ingresso efetivo no PEC-G. Neste artigo, analisamos as crenças sobre o Celpe-Bras de agentes envolvidos em um curso de português para candidatos ao PEC-G (estudantes, professoras e coordenadora). Adotamos a noção teórica de mecanismos de política linguística (SHOHAMY, 2006) e realizamos entrevistas semiestruturadas com os agentes. Na análise, utilizamos os aportes da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa (KOCH, 2000, 2011). As conclusões apontaram para crenças unânimes dos agentes sobre o Celpe-Bras como altamente exigente, embora com particularidades quanto à interpretação sobre o que seria, de fato, avaliado pelo teste.

PALAVRAS-CHAVE: Política linguística. Português como língua adicional. Celpe-Bras. PEC-G.

ABSTRACT: The Exchange Program for Undergraduate Students (PEC-G) is one of the oldest international cooperation programs in higher education established by Brazil in partnership with developing countries in Latin America, Caribbean, Africa, Asia and Europe. These students can take Portuguese courses in Brazilian institutions of higher education in order to prepare for the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras), one of the requirements for their de facto entry into the PEC-G. In this paper, we analyze the beliefs about Celpe-Bras of agents involved in a Portuguese course for candidates to the PEC-G (students, teachers and supervisor). We adopted the theoretical notion of language policy mechanisms (SHOHAMY, 2006) and made semi-structured interviews with the agents. We made use of contributions from Textual Linguistics and Argumentative Semantics (KOCH, 2000, 2011) in data analysis. The conclusions pointed to the agents' unanimous beliefs about Celpe-Bras as a highly demanding exam, although with particularities regarding the interpretation of what is, in fact, evaluated by the test.

KEYWORDS: Language policy. Portuguese as an additional language. Celpe-Bras. PEC-G.

1. Este artigo constitui um recorte da dissertação da autora. O mestrado foi auxiliado por bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC). Processo n. 1521906.

2. Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal da Paraíba (PROLING/UFPB). Bolsista Capes/MEC. Processo n. 88882.182495/2018-01. João Pessoa, Paraíba. Contato: cynthiadionisio@live.com. Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8666-1122>.

Introdução

Implementado em fins da década de 1990, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) constitui-se em uma iniciativa oficial de política linguística voltada à gestão da língua portuguesa pelo Estado brasileiro (ZOPPI-FONTANA, 2009). Por sua vez, no âmbito da política internacional brasileira de fomento à cooperação entre países do Sul Global, configurando-se como um importante programa de ingresso de alunos estrangeiros no ensino superior brasileiro, destaca-se o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G).

Em linhas gerais, o PEC-G oferece a oportunidade de alunos provenientes de países em desenvolvimento da África, América Latina, Caribe, Ásia e Europa realizarem cursos de graduação no Brasil. Um dos critérios para o ingresso no PEC-G é a certificação dos candidatos no Celpe Bras. Quando são oriundos de países em que não há Postos Aplicadores do exame, como é o caso de boa parte do continente africano, eles têm a possibilidade de participar de cursos de extensão de português ofertados por algumas instituições de ensino superior (IES) brasileiras. Explorando esse contexto, neste artigo, temos como objetivo **analisar as crenças sobre o exame Celpe-Bras de agentes envolvidos com um curso de português para candidatos ao PEC-G**. Temos como norte teórico que o exame se constitui em um mecanismo de política linguística, nos termos de Shohamy (2006). Para acessarmos às crenças materializadas nos textos-discursos desses agentes, realizamos entrevistas semiestruturadas, analisadas segundo os aportes da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, tal como explanados por Koch (2000, 2011).

Organizamos este artigo da seguinte forma, afora a introdução: na primeira seção, refletimos sobre o papel dos testes como mecanismos de política linguística; em seguida, apresentamos a relação entre o Celpe-Bras e o PEC-G; na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados e, logo após, analisamos as crenças materializadas nos textos-discursos dos colaboradores para, finalmente, apresentarmos algumas considerações finais.

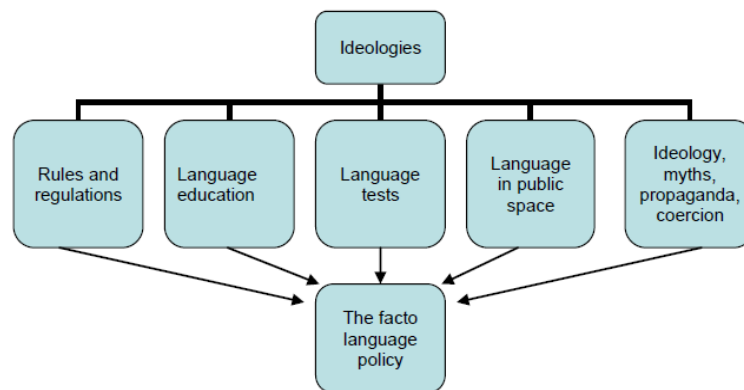
1. Testes de língua sob a ótica da política linguística

Para compreender a abordagem dos exames de proficiência à luz da política linguística, cabe recorrer à noção de “mecanismos” proposta por Shohamy (2006). A autora segue no rastro da concepção ampliada de política linguística de Spolsky (2004, 2009), que a vê como um construto multidimensional composto de gerenciamento (decisões explícitas e conscientes), crenças e ideologias, e práticas de linguagem. Para Shohamy (2006), os mecanismos são uma série de dispositivos explícitos e implícitos que permitem a criação, a reprodução e a modificação de uma dada política linguísti-

ca. Eles funcionariam como “ferramentas” de intermediação entre ideologias e práticas de linguagem e, justamente por serem capazes de passar mais ou menos despercebidos da opinião pública e estarem dispersos no sistema educacional, judiciário, governamental etc., deteriam o potencial latente de afetar a vida cotidiana das pessoas (SHOHAMY, 2006).

Os mecanismos descritos pela autora são esquematizados na Figura 1 a seguir:

Figura 1 - Mecanismos de política linguística



Fonte: Shohamy (2006, p. 58).

A primeira categoria está subsumida em “regras e regulações”, que se estenderiam sobre os domínios público e privado da vida social. Leis, documentos, decretos de oficialização de línguas e prescrições das academias de letras são exemplos desses mecanismos, que, embora importantes pelo seu valor simbólico, jurídico e institucional, nem sempre geram impacto nas práticas linguísticas (a “política linguística de fato”).

A segunda categoria de mecanismos inclui aqueles pertinentes à “educação linguística”, que, segundo Shohamy (2006), dizem respeito às decisões tomadas sobre o ensino de línguas (maternas, adicionais etc.) em instituições como escolas e universidades. Essas decisões incluem aquelas sobre qual língua ensinar, em que idade, por quanto tempo e com que intensidade, quem tem direito e/ou dever de participar desse ensino, quem está habilitado a ensiná-la e como deve fazê-lo. Entram, nessa categoria, a formação docente, os métodos de ensino e as decisões sobre o currículo. São considerados aspectos pedagógicos, mas não se restringem a isso, pois são também mecanismos imersos em relações de poder mais amplas na sociedade. Para a autora, um dos mecanismos pertinentes à educação linguística são os testes, porém, dado o seu grande potencial de impacto nas práticas educacionais e sociais, eles gozam de um estatuto especial de categoria distinta no seu quadro teórico. Antes de nos debruçarmos sobre eles, porém, passamos à descrição das categorias “linguagem no espaço público” e “ideologias, mitos, propaganda e coerção”.

Na categoria “linguagem no espaço público” estão incluídos os mecanismos que constituem a chamada “paisagem linguística”, ou seja, aqueles que se encontram dispersos nas sinalizações e placas públicas, nos rótulos de produtos comercializados, no ciberespaço (facilmente acessíveis nos celulares, *tablets* e *notebooks*) etc. O espaço público é tomado como produto das ações motivadas ideologicamente e como arena de lutas pela ação de governos e de indivíduos ou grupos. Esses mecanismos transmitem mensagens sobre a importância de determinadas línguas e podem confirmar ou não outras crenças e práticas de linguagem da sociedade.

Outra categoria de mecanismos proposta por Shohamy (2006) é a de “ideologias, mitos, propaganda e coerção”. Refere-se aos “meios”, “formas de influência” e “estratégias fundamentais” utilizados para promover determinadas ideologias linguísticas. Não entraremos no mérito da distinção entre cada uma, por não ser nosso escopo, mas achamos por bem sublinhar que essa categoria é epistemologicamente diferente das demais, pois não é necessariamente empírica e agrupa fenômenos complexos de serem distintos entre si, necessitando de uma maior reflexão.

Por fim, temos a categoria dos “testes de língua”, central para a nossa discussão. Como já dito, embora possam ser considerados parte dos mecanismos referentes à educação linguística, os testes ganham destaque particular na teorização de Shohamy (2006). Ao mesmo tempo em que os concebe como ligados à política linguística educacional, a autora também os considera como mecanismos superiores a esta, uma vez que “[...] eles [os testes] agem como o mecanismo mais poderoso quando se trata de afetar e manipular os comportamentos linguísticos e os usos de alunos, professores, pais de alunos e a sociedade como um todo” (SHOHAMY, 2006, p. 93).

Esse relevante impacto aconteceria porque, à primeira vista, os testes de línguas teriam uma função primordial bem definida: avaliar o “nível” de proficiência linguística daqueles que a eles se submetem e auxiliar o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de línguas. Embora tal função também possa ser exercida por avaliações internas à sala de aula (cf. SHOHAMY, 1990), os testes elaborados e operacionalizados por organismos externos ao contexto escolar, e especificamente os testes padronizados, isto é, aqueles que podem ser validados e examinados publicamente (SCARAMUCCI, 2000), adquirem uma maior proeminência como mecanismos de política linguística, na medida em que atingem um maior número de indivíduos e instituições.

Além disso, geralmente os testes de proficiência estão associados à consecução de objetivos individuais e/ou sociais, podendo ser utilizados como meios para classificar e/ou selecionar pessoas para determinados contextos e/ou funções. As finalidades individuais dos testes, então podem ser o ingresso no ensino superior, a realização de intercâmbios acadêmicos e/ou profissionais, a inserção no mercado de trabalho, dentre outras. Já considerando um contexto institucional mais amplo, os resultados dos testes

podem servir de indicadores de qualidade para os estabelecimentos de ensino, tornando-se critérios, muitas vezes centrais, para a opção de pais de alunos por matricularem seus filhos nesta ou naquela instituição.

Muitas vezes, ainda, os testes acabam desempenhando uma função supletiva, isto é, assumindo um papel que vai além da diagnose ou da avaliação propriamente dita, passando a determinar “[...] objetivos, padrões e responsabilização – todos conceitos importantes no processo educacional, especialmente em um contexto onde não há um currículo nacional” (SHOHAMY, 1990, p. 385). Nesse caso de ausência de diretrizes superiores, há uma maior probabilidade de os testes pautarem o próprio currículo, passando, então, a exercer uma grande influência nos conteúdos, metodologias, materiais didáticos e outras dimensões da atividade de ensino-aprendizagem realizada em instituições escolares. Ocorre, então, a nosso ver, uma potencialização da atuação dos testes como mecanismos de política linguística, o que, ao mesmo tempo em que provê um fim determinado e material a ser alcançado pelos envolvidos com o ensino-aprendizagem (aprovação no teste), também pode reduzir as possibilidades de atuação de alunos e professores para além desse fim.

Investigar os testes com base na compreensão de que eles estão imersos em contextos sociais, econômicos e políticos mais amplos faz parte de uma tendência teórica denominada **crítica**. De acordo com Shohamy (1998), a pesquisa crítica sobre os testes é pautada por alguns pressupostos, quais sejam: i) o ato de testar não é neutro, mas é, ao mesmo tempo, um produto e um agente de objetivos culturais, sociais, políticos, educacionais e ideológicos mais amplos que têm o potencial de afetar a vida de indivíduos, principalmente - mas não exclusivamente - de professores e alunos; ii) os candidatos aos testes, além de sujeitos psicológicos ou pedagógicos, também são sujeitos políticos, inseridos em um contexto político; iii) os testes veiculam visões e objetivos estabelecidos por determinados grupos e, como tal, são ferramentas de poder; iv) os testes criam “conhecimentos”, isto é, legitimam determinadas formas de compreensão do mundo – e, no caso dos testes de proficiência, das línguas – enquanto deslegitimam outras (SHOHAMY, 1998).

Enquanto consideramos fundamentais as pesquisas sobre validade, confiabilidade e padronização dos testes, áreas de pesquisa consolidadas, concordamos com a autora quando volta o olhar para o poder inerente ao ato de testar, para as pessoas atingidas por um teste e para os conhecimentos envolvidos na testagem, por compreender que cada vez mais esses mecanismos têm adquirido uma maior centralidade para indivíduos e instituições. Podemos dizer, então, que considerar os testes criticamente é considerá-los para além de sua imanência, ou seja, compreendê-los como mecanismos que são produtos do jogo de forças (científicas/acadêmicas, sociais, culturais, econômicas, linguísticas etc.) travado na sociedade, ao mesmo tempo em que interferem nesse estado de coisas.

Shohamy (2006) indica três fatores que potencializam a atuação dos testes de língua como mecanismos de política linguística. O primeiro é que os testes funcionam de maneira relativamente oculta na modificação de comportamentos e de crenças/ideologias linguísticas. Segundo a autora, “[...] o próprio ato de testar já veicula uma mensagem em relação à importância de determinadas línguas em relação a outras” (SHOHAMY, 2006, p. 94). Nesse sentido, é comum que os testes de língua, principalmente quando permitem o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, reforcem o prestígio e o *status* daquela(s) determinada(s) língua(s) que está(ão) sendo testada(s).

Outro motivo é que eles são mais fáceis de implementar do que mudanças de base mais profundas na educação e na sociedade. Nessa perspectiva, o chamado “efeito retroativo” dos testes funcionaria como um grande incentivo para que eles sejam utilizados para fins de redirecionamento do ensino-aprendizagem de línguas, definindo que tipo de conhecimento é exigido e dando uma ideia de “neutralidade” em relação à avaliação fornecida através de escores.

O terceiro fator potencializador é que os testes são muitas vezes determinantes para a tomada de decisões individuais (como acesso ao ensino superior, pós-graduação, intercâmbio, promoção de trabalho etc.), o que também gera repercussões na sociedade, na medida em que os testes “[...] criam vencedores e perdedores, sucessos e fracassos, rejeições e aceitações” (SHOHAMY, 2006, p. 103). Tamanho impacto acaba fazendo com que muitos testes funcionem como “ferramentas disciplinares”, no sentido de que tanto o comportamento daqueles que se submetem a eles quanto das instituições é afetado pelos seus resultados.

A modificação dos comportamentos de professores, alunos, pais e demais envolvidos com a situação de testagem não é apenas um “efeito colateral” dos testes. Shohamy (2006) defende que é, sim, a principal função deles, uma vez que os elaboradores geralmente conhecem e confiam de antemão na capacidade dos testes de promover comportamentos linguísticos tidos como desejáveis.

2. Relação entre Celpe-Bras e PEC-G

O Celpe-Bras é um exame de base comunicativa e busca uma avaliação qualitativa e global da proficiência, concebendo a língua como um sistema integrado e holístico de comunicação, cujo código só produz sentidos em situações reais de comunicação (SCARAMUCCI, 1995). Assim, a competência estrutural da língua não é avaliada por si mesma, mas inserida em uma competência maior, comunicativa, que leva em conta o uso linguístico de acordo com o contexto imediato e sociocultural de uma comunidade (SCARAMUCCI, 1999). Os construtos da abordagem comunicativa de ensino de línguas que baseiam o exame são operacionalizados através de atividades denominadas

de *tarefas*, entendidas como ações de linguagem dotadas de propósito comunicativo, com usos semelhantes aos da vida real, formuladas com base na apresentação de textos autênticos e de circulação ampla na sociedade. Além disso, os textos são contextualizados e apresentados em sua integralidade, evitando recorrer a trechos avulsos, possibilitando ao examinando adequar o seu registro a esse contexto (SCARAMUCCI, 1999). Isso porque, segundo Schlatter *et al.* (2009), a visão de desenvolvimento da linguagem subjacente ao Celpe-Bras é vygotskiana, ou seja, entende a aprendizagem e o desenvolvimento humano como inerentemente vinculados à prática social.

O exame é dividido em Parte Escrita e Parte Oral. A Parte Escrita é composta por quatro tarefas e tem duração de até três horas. Essas quatro tarefas são realizadas tendo como insumo um vídeo, um áudio e dois textos escritos. Os examinandos, então, são instados a agir textualmente a dialogar com esses insumos, produzindo gêneros do discurso variados. Na Parte Oral, por sua vez, acontece uma conversa de 20 minutos na presença de dois avaliadores: um interlocutor e um observador. Nos primeiros 5 minutos, a conversa se estabelece com base em informações gerais do participante fornecidas no ato de inscrição no exame, já os 15 minutos restantes tratam de temas propostos com base em gêneros textuais multimodais (como capas de revista, cartuns etc.) (BRASIL, 2019).

A apresentação dos resultados do exame fundamenta-se em critérios qualitativos e holísticos, formalizados através de descritores de competência e desempenho, traduzindo a capacidade manifesta do candidato em termos comportamentais de acordo com quatro certificações: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior (BRASIL, 2015), cuja descrição engloba diversos aspectos: na Parte Escrita, adequação contextual, adequação discursiva e adequação linguística; na Parte Oral, compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia.

Conforme mencionado, o exame Celpe-Bras preza pela apresentação e solicitação de produção de textos reais e, para tanto, baseia-se nos gêneros do discurso (BRASIL, 2015). Porém, enquanto a vinculação do Celpe-Bras à perspectiva dos gêneros textuais tem sido bem aceita nos meios acadêmicos, Bagno (2015) tece uma crítica ao que chama de “patologia do gênero textual” que estaria presente no exame. Muito embora reconheça o avanço teórico que o conceito de gênero textual/discursivo representou para a Linguística, a Pedagogia e para a didática de ensino de línguas, o autor comenta que esse conceito virou uma “camisa de força teórica” e “uma doutrina dogmática e rígida” no exame. Bagno (2015) vê como elementos problemáticos no Celpe-Bras: i) a secundarização da competência linguística do candidato em relação ao cumprimento integral do propósito da tarefa; ii) a especificidade de alguns gêneros solicitados, na medida em que seriam de circulação restrita (o caso de alguns gêneros publicitários) ou abordariam temas que não necessariamente fariam parte do cotidiano.

As publicações de membros da comissão elaboradora do Celpe-Bras, no período de sua implementação nos anos 1990, comprovam o desejo de que o teste não só servisse para selecionar candidatos para determinados fins, mas também para gerar mudanças no ensino de português para estrangeiros (cf. SCARAMUCCI, 1995, 1999; SCHLATTER, 1999; CUNHA; SANTOS, 1999). Schlatter (1999, p. 104), por exemplo, afirma: “Os critérios e os princípios em que se apoia [o exame] terão efeito sobre os sistemas de ensino de língua portuguesa, por um lado harmonizando-os e por outro trazendo-os para uma linha didática mais de acordo com novas realidades”. A modificação almejada trata-se da transição de um ensino pautado em abordagens formalistas para uma abordagem mais comunicativa, que privilegiasse os usos da língua em contextos reais de comunicação. O poder de uma avaliação externa de língua portuguesa para estrangeiros na reformulação desse ensino também aparece em Scaramucci (1999, p. 106):

[...] sabemos que introduzir mudanças nesses contextos envolve dificuldades, uma vez que dependem, em grande parte, daqueles diretamente envolvidos nesse processo. Uma maneira de viabilizar tais mudanças seria mediante uma ação direta no processo, promovendo a reciclagem de professores, a produção de materiais didáticos, entre outros recursos. Entretanto, estamos conscientes de que essas transformações são, em geral, lentas, ainda mais se considerarmos que os contextos de ensino de português não se limitam a contextos nacionais, mas também incluem contextos internacionais. Uma maneira indireta, a médio prazo, mas eficiente, seria, portanto, a introdução de um exame que viria a definir não apenas conteúdos e objetivos, mas, principalmente, princípios, fazendo com que o ensino venha, eventualmente, a se adaptar a eles.

Um dos grupos para os quais o Celpe-Bras tem sido de fundamental importância é composto pelos candidatos ao PEC-G, para quem a certificação no exame é um dos requisitos de ingresso no programa. Criado oficialmente em 1960, o PEC-G tem como objetivo oferecer oportunidades de formação superior em nível de graduação a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais (BRASIL, 2019). O decreto oficial que atualmente regula o programa prevê que os candidatos que provêm de países em que não haja aplicação do exame poderão realizá-lo no Brasil uma única vez, após finalizarem um curso preparatório de língua portuguesa a ser ministrado em IES credenciadas. Em caso de reprovação nessa tentativa, não é permitido ao candidato ingressar no PEC-G, nem ampliar sua estada no Brasil, tendo que regressar ao seu país de origem (BRASIL, 2013). Mesmo em caso de certificação no Celpe-Bras e efetivo ingresso na graduação, o estudante se compromete a regressar ao seu país de origem após a sua formatura, de maneira a contribuir com o desenvolvimento na área em que se graduou (BRASIL, 2013). O diploma de conclusão de curso é, então, enviado para a embaixada brasileira no seu país (onde ele poderá retirá-lo), nele constando a informação de que foi obtido graças ao convênio com o Brasil (BIZON, 2013).

3. Metodologia

Adotamos como instrumento de geração de dados a entrevista semiestruturada, com o auxílio de um questionário preliminar de identificação de dados pessoais e profissionais dos colaboradores. O paradigma metodológico seguido foi o qualitativo-interpretativista, nos termos de Flick (2009) e Bortoni-Ricardo (2008).

Neste artigo, analisamos as entrevistas de três alunos, de três professoras e da coordenadora do curso de português para candidatos ao PEC-G. Os alunos (Claire, Melissa e Jones³), à época da entrevista, tinham 19 anos e provinham, respectivamente, da República Democrática do Congo, Haiti e Gabão. Por sua vez, as professoras (Luna, Celina e Karla) tinham idades entre 20 e 26 anos e eram licenciandas em Letras Português, todas com média de dois anos de experiência no ensino de português como língua adicional. Por fim, a coordenadora (Simone) detinha formação acadêmica em Letras - Francês e estava há cerca de três meses na coordenação do curso.

As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas de acordo com a análise da conversação proposta por Marcuschi (1991), com adaptações. Na análise dos dados, nos amparamos na perspectiva sociocognitivista da Linguística Textual, entendendo os textos produzidos em situação de entrevista como inseparáveis de relações eminentemente discursivas. Na materialidade textual, buscamos identificar a orientação argumentativa indicada pelos participantes da pesquisa, isto é, compreender a apresentação do conteúdo temático como uma indicação para levar o interlocutor a chegar a determinadas conclusões. Ainda, atentamos para os operadores argumentativos, marcadores de pressuposição, indicadores modais, indicadores atitudinais, índices de avaliação, de domínio e de polifonia com os quais nos defrontamos, com base em Koch (2000, 2011).

4. Crenças sobre o exame Celpe-Bras

Nosso objetivo, nesta seção, é analisar as crenças sobre o Celpe-Bras de agentes envolvidos em um curso de português como língua adicional para candidatos ao PEC-G. Iniciamos pelos agentes para os quais o curso de língua portuguesa é ofertado: os alunos⁴. A primeira participante é a aluna Melissa:

o Celpe-Bras vai me permitir de continuar meu curso de português... como eu disse antes é um segundo como se éh... **um segundo passaporte...** sem isso não posso ficar... vou ficar aqui para fazer o quê? *é como se eu perdi tudo de minha vida... sem o Celpe-Bras eu perdi tudo...* porque os meus pais gastam muito dinheiro

3. Todos os nomes dos entrevistados indicados no artigo são pseudônimos escolhidos por eles para a identificação na pesquisa.

4. Optamos por transcrever as falas dos entrevistados preservando as marcas linguísticas que indicam o seu grau de conhecimento da norma culta da língua portuguesa. Todos os grifos em itálico são nossos e cumprem o papel de destacar determinados trechos.

para vir aqui e ele/eles têm confiança em mim... não posso... fazer isso... **eu tenho que conseguir passar** (Aluna Melissa).

Melissa demonstra a importância adquirida pelo Celpe-Bras em sua vida, ao utilizar a metáfora do “segundo passaporte”. O dicionário Caldas Aulete apresenta dois significados para a entrada “passaporte”: o primeiro é de “Documento pessoal e oficial, emitido pela autoridade competente, que permite ao portador sair do país e que lhe serve como identificação no exterior”. Tendo em vista que a aluna já possuía pelo menos um passaporte oficial que cumpre o propósito de dar-lhe direito de saída do próprio país e identificá-la no exterior, um sentido mais aproximado para a metáfora é o segundo: “Licença franca e ampla dada a alguém para executar alguma coisa”. A licença pode ser a de permanecer no Brasil, ou seja, a certificação no exame poderia dar-lhe um estatuto de pertencimento. Contrariamente, a não certificação anularia o sentido de permanecer no país. Como o passaporte é um documento cuja função é permitir o trânsito de cidadãos entre fronteiras nacionais, para a colaboradora, o exame teria o poder de derrubar a barreira entre ela e seu objetivo (cursar a graduação em uma IES brasileira). Assim, a certificação no Celpe-Bras associa-se à ideia de mobilidade, de eliminação de fronteiras entre uma situação atual e uma situação posterior desejada (a continuidade dos estudos para a formação profissional). Essa narrativa vai ao encontro daquelas apresentadas por Bizon (2013), as quais a permitiram identificar que o Celpe-Bras se constitui em um elemento central nas (re)territorializações dos estudantes do PEC-G.

Melissa acrescenta, ainda, que uma possível não certificação significaria para ela uma perda de perspectivas (“é como se eu perdi tudo de minha vida... sem o Celpe-Bras eu perdi tudo”). Isso porque a sua formação no Brasil consistiria em um investimento financeiro e afetivo feito pela sua família (“meus pais gastam muito dinheiro... eles têm confiança em mim”), o que aumentaria a cobrança que a aluna exerce sobre si mesma. Essa autocobrança é percebida pela anáfora encapsuladora que Melissa utiliza para se referir a um implícito (“não posso fazer **isso**”). O implícito pode tratar-se da possível decepção provocada nos pais em caso de não certificação (“não posso decepcionar meus pais”) que, conseqüentemente, retoma outro implícito (“não posso não me certificar”). A polifonia do trecho coloca em jogo dois enunciadores: o Enunciador 1 que diz “eu posso não passar” e o Enunciador 2 que diz “eu não posso não passar”. Melissa mostra adesão ao Enunciador 2 em detrimento do 1, negando a ideia de não certificação até como uma possibilidade remota. Por fim, quando a estudante afirma “eu tenho que conseguir passar”, reforça mais uma vez a cobrança imposta sobre si mesma através do uso da locução verbal na modalidade deôntica (“tenho que”), que transmite a ideia de dever e obrigação de obter um bom resultado no exame.

A centralidade do teste para os candidatos ao PEC-G é corroborada por Claire:

ahn... **o Celpe-Bras... na minha vida... ahn... agora tem um papel muito grande na minha vida** porque... *éh... é a única coisa que pode...* (tsc) ahn... se eu passo a prova se eu passo a prova eu passo a prova... eu sei que vou fazer medicina aqui... então eu sou... **eu estou... estudando muito muito muito pra passar...** e isso... então... **esses dias eu só penso ((risos)) sobre Celpe-Bras Celpe-Bras Celpe-Bras** (Aluna Claire).

É possível depreender que o Celpe-Bras ocupa um lugar de relevo em sua vida, por ser a “única coisa” que está entre ela e o sonho de cursar Medicina. A ênfase na intensidade do estudo com foco no Celpe-Bras também se manifesta pela repetição tripla do advérbio intensificador “muito” em “estudando muito muito muito pra passar”. A consequência da intensa dedicação relatada é a centralidade adquirida pelo exame em sua vida, como indicado pelo uso do advérbio de exclusão em “só penso sobre Celpe-Bras” (por inferência, “e em nada mais”). A tripla repetição do nome do exame (“Celpe-Bras Celpe Bras Celpe Bras”) reforça também a já mencionada centralidade.

Melissa e Claire corroboram o que diz Shohamy (2006) sobre o poder dos testes, qual seja, o de criar “vencedores” e “fracassados”. Ambas as alunas igualam a certificação no Celpe-Bras ao “sucesso”, enquanto a não certificação é vista como um fracasso pessoal. Embora a certificação no exame tenha esse *status* para os candidatos ao PEC-G, ele é tido como “difícil”, como reflete o aluno Jones:

you é diretor de uma empresa... não é coisa fácil mesmo na na minha língua ((risos)) não é uma coisa fácil mas... como é para... *éh... é para... é para ver como uma pessoa... como éh... chegar a dominar a língua acho que é é é é é uma boa forma éh que... falar uma língua não é só dizer bom dia... como você está... tem que pensar... dar seu ponto de vista sobre algum assunto... é assim... acho que é uma forma... que vai bem* (Aluno Jones).

A avaliação do estudante sobre o exame é positiva, tendo em vista a visão de proficiência linguística que embasa o Celpe-Bras, que contempla não só a replicação de expressões formulaicas (“dizer bom dia... como você está...”), mas principalmente o posicionamento do examinando sobre o mundo (“tem que pensar... dar seu ponto de vista sobre algum assunto...”). Contudo, o colaborador também pontua como dificuldade a especificidade de alguns gêneros, propósitos e papéis sociais solicitados no exame. Esse aspecto tem sido discutido em pesquisas, como a de Júdice (2014), por exemplo. Após análise dos textos solicitados aos examinandos do Celpe-Bras no período entre 2003 e 2013, a autora identificou frequentes propostas de produção de gêneros especializados (por exemplo, publicidade, editorial, texto de jornal escolar, proposta de portal de internet etc.), argumentando que a solicitação de gêneros dessa natureza aumenta

o estresse dos examinandos, por não serem acostumados a produzi-los. Além disso, defende que a solicitação de gêneros especializados pode gerar problemas quanto à definição de parâmetros de avaliação da proficiência, uma vez que os avaliadores do teste também não são especialistas em sua produção (JÚDICE, 2014).

Passamos agora às crenças das professoras sobre o Celpe-Bras, que podem ser decisivas em suas práticas de planejamento, metodologia e avaliação, dentre outros aspectos da atividade docente.

a gente pede muita interpretação de texto... a gente pede muito assim *éh...* reflexão so/**argumentação... essas coisas são MUItO importantes INclusive para o Celpe-Bras também... principalmente né?..** tanto para o Celpe-Bras quanto para o resto da graduação (Professora Luna).

No excerto, a professora Luna assume uma voz coletiva que envolve todo o grupo de professoras do programa de extensão (“a gente”) ao caracterizar como um elemento central das aulas para o PEC-G o trabalho com a interpretação de texto e a argumentação. Segundo a colaboradora, as professoras não só “pedem”, como também “pedem **muito**” (advérbio de intensidade) atividades em torno desse eixo. Discursivamente, a relevância do Celpe-Bras para o trabalho docente é duplamente marcada, através do uso dos operadores “inclusive” e “principalmente” (“essas coisas são MUItO importantes INclusive para o Celpe-Bras também... principalmente né?”). Segundo Koch (2000, 2011), o operador “inclusive” funciona como um marcador do argumento mais forte em uma escala argumentativa, introduzindo-o de maneira sub-reptícia, quase imperceptível, mas sendo, de fato, o argumento mais decisivo para alguma conclusão. Já a utilização posterior de “principalmente” lança o foco de atenção do interlocutor para o elemento a que se refere. A preparação para a continuidade dos estudos no ensino superior também aparece como um motivo para a maior atenção dispensada à interpretação e à argumentação (“tanto para o Celpe-Bras quanto para o resto da graduação”). Contudo, embora sejam utilizados elementos de comparação de igualdade (“tanto...quanto”), textualmente essa relação não se estabelece, uma vez que, segundo Koch (2000), a utilização argumentativa dos elementos de comparação de igualdade geralmente, no plano do discurso, é mais favorável para um elemento do que para o outro. Assim, novamente, a certificação no Celpe-Bras ganha um maior destaque em relação à preparação linguística para o enfrentamento da graduação.

Em outro momento, a professora Luna faz uma avaliação mais geral sobre o exame:

eu acho... eu só acho que **é rígido demais** [...] porque... pra ser bem sincera... o INEP é muito mais... mhm... deixa eu ver a palavra... ahn ((risos)) **o INEP deixa muito deixa muito passar no ENEM por exemplo que é um exame pra língua materna do que no Celpe-Bras...** no Celpe-Bras são QUATro textos que eles precisam

fazer em três horas... o ENEM... éh... são... cento e oitenta questões mas pra fazer em dois dias e você tem não sei quantas horas pra fazer as questões... e a redação? a redação do... do... ENEM é uma coisa riDÍcula... a pessoa escreve qualquer merda lá e tira ((risos)) [...] e tira... uma nota relativamente boa... sabe? e o Celpe-Bras eu acho... eu **acho que eles exigem MUito mais português dos estrangeiros do que de quem já fala a língua materna...** eu acho (Professora Luna).

Luna avalia o exame como “rígido demais”, um adjetivo intensificado, e, para justificar a sua crença, traça um paralelo com outro exame de grande relevância para o ingresso no ensino superior brasileiro: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Há uma atribuição de autoria de ambos os testes ao INEP (“o INEP deixa muito passar no ENEM [...] do que no Celpe-Bras”), obscurecendo a agência de elaboradores e avaliadores distintos responsáveis pela concepção teórica, pela elaboração de critérios e pelo acompanhamento das ações práticas de cada avaliação. A entrevistada se refere ao tempo, considerado reduzido, como um dos fatores negativos do Celpe-Bras. A orientação argumentativa de considerar este exame mais exigente do que o ENEM é marcada pelo emprego do operador “mas” para contrapor ambos os testes. Enquanto a colaboradora pondera que o número de questões do ENEM é grande, o argumento que vem depois do “mas” é o que predomina, isto é, que elas são divididas em dois dias e haveria mais horas para serem feitas, o que não aconteceria no Celpe-Bras.

Todas essas considerações sobre uma suposta maior rigidez nos critérios de avaliação das produções e sobre o tempo reduzido para a elaboração de textos pelos examinandos do Celpe-Bras levam a professora Luna a acreditar que há uma maior exigência na avaliação de proficiência para estrangeiros do na avaliação da língua materna para estudantes brasileiros. De acordo com a orientação argumentativa do discurso da colaboradora, essa maior exigência seria um contrassenso.

A professora Celina expressa um entendimento diverso sobre os aspectos avaliados pelo Celpe-Bras:

eles cobram mais éh... **geralmente nas provas escritas eles criam uma situação pra você usar a língua... né? eles não têm muito assim... ah:: coisas gramaticais vai avaliar o seu conhecimento gramatical da língua mas como você utiliza a língua naquela situação...** e geralmente eles **trabalham com gêneros...** sempre no texto ele vai dizer qual é o gênero... ele vai dizer... ah é uma... você vai escrever uma carta... você vai escrever um texto informativo pra ser publicado não sei aonde... e geralmente é assim... e **eu acho isso bom porque eles de/é uma forma de avaliar o texto como um todo...** né? e eles e na... na... prova... ((clique)) também a sua capacidade de ouvir né? compreender bem as coisas na na nos vídeos e nas... gravações... eles também repetem **acho isso muito interessante que eles repetem o áudio... repetem o vídeo** então é pra você **eles não querem assim avaliar você de todo jeito** eles querem [...] que você realmente escute (Professora Celina).

Celina apresenta uma visão bastante positiva do Celpe-Bras, revelando uma adesão aos pressupostos teóricos e ao formato do exame. Ela considera como elementos positivos a simulação de situações comunicativas do dia a dia, o trabalho com gêneros do discurso, a re-exibição dos recursos multimídia (vídeo e áudio) para favorecer a compreensão do examinando na Parte Escrita do teste.

eu acho que **o que ele poderia melhorar seria o tempo** porque os alunos geralmente reclamam muito... porque são quatro textos na prova escrita mesmo são quatro textos e pouco tempo pra eles fazerem... acho que poderia melhorar nisso... **mas isso de produzir o texto... da de pedir pra eles falarem** acho que **é uma forma muito boa de avaliar...** [...] **os elementos da prova oral também... são temas diversos... coisas atuais** também... fáceis de eles falarem (Professora Celina).

A única crítica que a colaboradora tece ao exame se refere a um aspecto mais pragmático da prova, já mencionado pela professora Luna, que seria a relação entre a proposta de produção de uma quantidade de textos considerada grande (quatro) para um tempo considerado reduzido (três horas). Porém, a utilização do operador “mas” indica que, para a professora Celina, os aspectos positivos do exame predominam, tais como a solicitação de produções textuais, a realização de entrevistas e a utilização de temas diversos e atuais na Parte Oral do teste.

A crítica ao tempo disponibilizado para a produção textual dos examinandos também aparece no texto-discurso da professora Karla:

eu penso muito assim que **esse exame ele é um pouco difícil** pra essas pessoas... por exemplo na parte da manhã eles têm três horas pra fazerem quatro textos... então eu acho por exemplo na **questão do tempo eu penso que poderia aumentar mais esse tempo** porque pra um falante de português já é difícil você escrever quatro bons textos em três horas imagine para um estrangeiro [...] de qualquer forma **eu acho que precisa sim melhorar... melhorar muito** ver ver algumas questões (Professora Karla).

sim **é um bom exame... é preparado por pessoas que são capacitadas...** mas éh... como eu falei né? tem **algumas coisas que poderiam ser melhoradas... essa questão do tempo** né? (Professora Karla).

Karla atribui uma dificuldade ao exame, modalizada pelo uso argumentativo do operador “um pouco”, quantificador que aponta para uma escala argumentativa direcionada para a afirmação total (diferente de “pouco”, sem o artigo antecedente, que apontaria para a negação total), conforme explica Koch (2000, 2011). Em seguida, a professora alega que o exame “precisa sim melhorar”, com o verbo deôntico “precisar” modalizado depois pelo emprego do verbo epistêmico “poder” (“algumas coisas poderiam ser melhoradas”). Porém, ela não chega a levantar nenhum aspecto teórico

ou metodológico referente ao exame como pontos negativos, talvez por levar em conta a autoridade dos elaboradores (“é preparado por pessoas que são capacitadas...”), mencionando apenas o tempo da Parte Escrita como fator de possível melhoria do teste.

Por fim, a coordenadora Simone assim expressa o seu entendimento do exame:

[...] **nosso foco... principal** é... é o **Celpe-Bras**... então... **que trabalha muito com gêneros**... éh... **que enfocam a argumentação**... então a gente também na na produção na leitura na produção escrita... éh procura enfocar também... éh... **esses elementos argumentativos que constam bastante do exame** do do do Celpe-Bras né? (Coordenadora Simone).

[...] tem sido uma prova que é esse certificado de proficiência que... éh **ênfatiza mais a produção textual**... e éh... **a oralidade... mais argumentativo** (Coordenadora Simone).

Simone indica que o Celpe-Bras toma o conceito de gêneros discursivos como um eixo direcionador das atividades (“nosso foco... principal é... é o Celpe-Bras... então... que trabalha muito com gêneros...”). Nesse ponto, ela se aproxima da orientação exposta em documentos oficiais do exame e em textos teóricos elaborados pela Comissão Técnico-Científica, composta por especialistas na área de linguística aplicada. Na edição mais recente do Manual do Examinando do Celpe-Bras (BRASIL, 2015, p. 18), por exemplo, a noção de gênero aparece como um dos aspectos a serem avaliados na Parte Escrita da prova, ao lado de outros como interlocutor, enunciador e propósito.

A coordenadora indica que o curso prioriza o trabalho com a argumentação (“que enfocam a argumentação... então a gente [...] procura enfocar também [...] esses elementos argumentativos que constam bastante do exame do do do Celpe-Bras né?”). Com efeito, a versão mais atual do Manual do Examinando indica que tomar um posicionamento sobre os assuntos abordados em práticas de interação na língua portuguesa é uma boa forma de se preparar para o Celpe-Bras (BRASIL, 2015), o que aponta para a importância da argumentação em sentido amplo para o exame. Na versão anterior do Manual, porém, outros propósitos são apresentados como importantes, sendo o “argumentar” um deles: “Narrar, relatar, **argumentar**, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, comentar, expressar atitudes, confirmar, desculpar-se, informar, reclamar, justificar, persuadir, aconselhar, avisar” (BRASIL, 2013, p. 12, grifo nosso). Assim, embora se possa dizer que a argumentação está presente na proposta do Celpe-Bras, não é possível dizer que o teste a privilegia, pois também são solicitados com frequência propósitos associados a gêneros com características tipológicas predominantemente narrativas (narrar, relatar, informar etc.), expositivas (expor) e injuntivas (instruir). Júdice (2014) confirma uma grande representatividade da solicitação de gêneros textuais com maior predominância do tipo textual argumentativo no exame, porém com frequência semelhante à de outros gêneros marcados pelos tipos textuais injuntivo e expositivo.

Tendo em vista as crenças da coordenadora a respeito do objeto de avaliação do Celpe-Bras, Simone assim avalia o exame:

então... nessa versão eu achei que... foi **repetitivo e muito homogêneo...** acho que... **não é ruim...** acho que **o áudio vídeo a entrevista...** acho que são... é **elementos positivos** mas **acho que poderia ser de repente mais curto na prova escrita...** ou... ter um um de... **uma atividade de interpretação de textos** que você respondesse... é... acho que **poderia ser mais diversificado... cobrar do aluno outras participações que não só produza um texto argumentativo** todo... **caía sempre nisso** né? então eu acho que... é... **poderia ser mais diversificado... mas acho que cumpre** é... de alguma forma... produzir o texto ou... responder né? participar de uma entrevista oral... cumpre... é... **o objetivo de verificar o conhecimento da língua do aluno... porém acho que outras formas também cumpririam de uma maneira mais diversificada...** às vezes até **mais leve** porque eu acho o **exame um pouco... pesado** né? são três horas de prova... tem que fazer quatro textos... eu acho que é **um pouco... um pouco pesado** (Coordenadora Simone).

Restringindo a sua avaliação à última edição do Celpe-Bras, ocorrida em outubro de 2015, Simone a classificando como “repetitiva e muito homogênea”. Na sequência, passa a fazer uma avaliação mais geral do exame, a partir de uma negação (“não é ruim”), que coloca polifonicamente em jogo a voz de um enunciador que diz “é ruim”, embora negue essa voz. No texto-discurso da coordenadora, observamos a predominância de pontos tidos como negativos no exame. Por exemplo, embora considere que a utilização de recursos multimídia e que a interação por meio de entrevista na Parte Oral sejam positivas, a Simone as contrapõe, por meio dos operadores argumentativos “mas” (“mas acho que poderia ser”, “) e “porém” (“porém acho que outras formas também cumpririam”), à falta de diversificação da produção textual solicitada aos candidatos e ao pouco tempo disponível para a sua realização. Essas características levariam à avaliação do exame como longo, pouco diversificado e cansativo. A utilização do operador “um pouco” em “um pouco pesado”, triplamente repetido, funciona em uma escala orientada para o sentido de afirmação total, segundo Koch (2000, 2011), ou seja, aponta discursivamente para a afirmação de que o exame é, sim, segundo a coordenadora, “pesado”.

Considerações finais

Nosso objetivo foi analisar as crenças sobre o exame Celpe-Bras de agentes envolvidos com um curso de português para candidatos ao PEC-G, utilizamos como fundamentação teórica o conceito de “mecanismos de política linguística” proposto por Shohamy (2006). Para tanto, realizamos entrevista semiestruturadas com alunos, professoras e coordenadora de um curso realizado em universidade federal, e analisamos seus textos-discursos segundo a Linguística Textual e a Semântica Argumentativa (KOCH, 2000, 2011).

Com base na análise realizada, concluímos que o Celpe-Bras atua como um modificador de crenças dos agentes envolvidos com o ensino de português para os candidatos ao PEC-G. Dessa forma, os agentes que ocupam a posição de estudantes consideram o Celpe-Bras como central em suas vidas e, por isso, acreditam que serão bem-sucedidos ou fracassados com base nos resultados obtidos por eles no exame, corroborando o papel sociopolítico dos testes e a necessidade de analisá-los criticamente, como defende Shohamy (1998, 2006). Já do lado das professoras, elas demonstram ora distanciamento, ora adesão aos pressupostos do teste, embora afirmem adotá-los como norteadores de suas práticas docentes. A coordenadora também interpreta o que é solicitado pelo teste de maneira mais ou menos próxima aos documentos oficiais e assume tomar essa interpretação como diretriz para o trabalho docente que coordena no curso.

Quanto à avaliação realizada, todos os agentes são unânimes em considerar o Celpe-Bras como um exame exigente, seja pelo tempo exíguo disponibilizado aos examinandos para a produção textual, seja pela quantidade de textos solicitada, seja pela recorrência de gêneros especializados, seja pelo lugar proeminente ocupado pela argumentação nos textos demandados. A divergência observada entre os colaboradores sobre o *que*, de fato, é avaliado pelo exame e como melhor se preparar ou preparar os alunos para realizá-lo remete à necessidade de uma formação mais ampla de todos os envolvidos com o ensino de português para os candidatos ao PEC-G, que vá além do mero estabelecimento do teste como modificador por si só de crenças quanto ao ensino-aprendizagem da língua, como parece ter sido um dos intuitos do teste na sua origem.

Referências

- BAGNO, Marcos. O pesadelo do Celpe-Bras. *Caros Amigos*, ano XIX, n. 220, p. 6, 2015.
- BIZON, Ana Cecília Cossi. *Narrando o Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização*. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008. 136p.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Celpe-Bras: cartilha do participante*. Brasília, DF: 2019.
- _____. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: guia do examinando*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013.
- _____. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: manual do examinando*. Brasília, DF: MEC/INEP, 2015.
- CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. O certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (CELPE-Bras): a possibilidade de um diagnóstico na Universidade de Brasília. In: _____. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 113-122.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405p.

JÚDICE, Norimar. Abordagem do texto nas tarefas de leitura/produção escrita do exame Celpe-Bras: um olhar retrospectivo. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014. p. 143-150. KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 77-90.

_____. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, Jul./Dez. 2000.

SCHLATTER, Margarete. CELPE-Bras: certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, Maria Jandyra; SANTOS, Percília. (Orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 97-104.

SCHLATTER, Margarete. *et al.* Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas: Editora RG, 2009.

SHOHAMY, Elana. Language testing priorities: a different perspective. *Foreign Language Annals*, v. 23, n. 5, Oct. 1990.

_____. Critical language testing and beyond. *Studies in Educational Evaluation*, v. 24, n. 4, p. 331-345, 1998.

_____. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. London: Routledge, 2006.

SPOLSKY, Bernard. *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. *Language management*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O português do Brasil como língua transnacional. In: _____. (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional*. Campinas, SP: Editora RG, 2009. p. 13-41.