

O EXAME CELPE-BRAS COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA PARA CANDIDATOS AO PEC-G¹

EL EXAMEN CELPE-BRAS COMO MECANISMO DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA PARA
CANDIDATOS AL PEC-G

THE CELPE-BRAS TEST AS A LANGUAGE POLICY MECHANISM TO PEC-G CANDIDATES

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio*

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO: O artigo discute como o exame Celpe-Bras atua como mecanismo de política linguística para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) participantes de um curso de português ofertado por uma universidade brasileira. A noção teórica central utilizada é a de mecanismos de política linguística, conforme Shohamy (2006). O procedimento metodológico para geração de dados foi a realização de entrevistas semiestruturadas. A análise dos dados enfocou o conteúdo temático, a seleção lexical e os elementos argumentativos segundo Koch (2000, 2011). As conclusões apontam para o alinhamento dos alunos às recomendações oficiais do Celpe-Bras, especialmente quanto ao contato com diversos gêneros do discurso como via para o aprendizado da língua portuguesa. Contudo, há uma tendência de estudar os gêneros como fins em si mesmos, com base na memorização de características formais, configurando uma possível distorção da proposta do exame. Os alunos também utilizam a aproximação das aulas ao que entendem ser objeto de avaliação do teste como critério de qualidade do curso de português frequentado. O estudo contribui para ampliar a discussão sobre a tradução de ideologias em práticas de aprendizagem mediada pelos testes como mecanismos de política linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Celpe-Bras. Mecanismo de política linguística. PEC-G. Português como língua adicional.

RESUMEN: El artículo analiza cómo el examen Celpe-Bras actúa como un mecanismo de política lingüística para los candidatos al Programa de Estudiantes-Convênio de Pregrado (PEC-G) que participan en un curso de português ofrecido por una universidad

¹ Este trabalho constitui um recorte da dissertação da autora. O mestrado foi auxiliado por bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), processo n. 1521906.

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Linguística (PROLING/UFPB). Licenciada em Letras - Português (UFPB). E-mail: cynthiadionisio@live.com.

brasileña. La noción teórica central utilizada es la de mecanismos de política lingüística, según Shohamy (2006). El procedimiento metodológico para la generación de datos fue la realización de entrevistas semiestructuradas. El análisis se basó en el contenido temático, en la selección léxica y en los elementos argumentativos según Koch (2000, 2011). Las conclusiones apuntan a la alineación de los estudiantes con las recomendaciones oficiales del Celpe-Bras, especialmente en relación con el contacto con diferentes géneros del discurso como manera de aprender la lengua portuguesa. Sin embargo, existe una tendencia a estudiarlos como fines en sí mismos, a partir de la memorización de sus características formales, configurando una posible distorsión de la propuesta del examen. Los estudiantes también usan la aproximación de las clases a lo que creen que es objeto de la evaluación del examen como criterio de la calidad del curso de portugués. El estudio contribuye a ampliar la discusión sobre la traducción de ideologías en prácticas de aprendizaje mediada por las pruebas como mecanismos de política lingüística.

PALABRAS CLAVE: Celpe-Bras. Mecanismo de política lingüística. PEC-G. Portugués como lengua adicional.

ABSTRACT: This paper aims to discuss the use of the term “language of science”, placing scientific production in Spanish at the center of the debate in the context of Spanish-speaking countries. We seek to answer three questions that help to problematize the use of the term in question, skewed to English, showing that Spanish can also be considered a language of science. This work is located in the field of Language Policy and Planning in Science and Higher Education (Planejamento linguístico na Ciência e Educação Superior - PPLICES), in dialogue with bibliometric information obtained from the Scielo database, which has proved to be an effective tool, however not totalizing, to assess the production, use and quality of the regional scientific publication. Based on the information presented, we found that the Spanish language dominates scientific production in Spanish-speaking countries and that these, in turn, reproduce asymmetries, showing the formation of “peripheral centers” (BEIGEL, 2016) with a high index of publication.

KEYWORDS: Scielo. Scientific production. Language of science. Spanish.

1 INTRODUÇÃO

Obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é um dos requisitos para o ingresso de alunos estrangeiros em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). O convênio oferta vagas em cursos de graduação para alunos provenientes de países em desenvolvimento da África, América Latina, Caribe, Ásia e Europa² (BRASIL, 2020a). Contudo, a maioria dos estudantes atualmente provêm de países africanos (BRASIL, 2020a, 2020b), caracterizando-se, de fato, como um programa de cooperação internacional Sul-Sul no âmbito da educação superior, conforme explica Amaral (2013).

Segundo as regras do PEC-G, os estudantes oriundos de países em que não há Postos Aplicadores do Celpe-Bras podem participar de cursos de português ofertados por algumas IES brasileiras, cujo objetivo precípuo é prepará-los para o exame. Caso obtenham certificação no teste, esses estudantes passam a estar vinculados integralmente ao convênio e, portanto, aptos a ingressar no ensino superior brasileiro; em caso negativo, devem retornar aos seus países de origem, sendo-lhes negada uma segunda tentativa de ingresso no PEC-G (BRASIL, 2013).

Considerando a relação entre o exame e o convênio, neste artigo, *discutimos como o Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística para alunos de um curso de português para candidatos ao PEC-G*. Utilizamos como a noção teórica do estudo a de mecanismo de política linguística proposta por Shohamy (2006). Analisamos entrevistas semiestructuradas enfocando o conteúdo, a seleção lexical e os elementos argumentativos segundo Koch (2000, 2011). Anteriormente, Silva (2006) analisou os impactos do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame, indicando mudanças nas crenças, ações, maneiras e percepções desses candidatos antes do primeiro contato com o exame, na fase de preparação para ele e após a sua realização. Contudo, nossa pesquisa se diferencia daquela por focar especificamente candidatos ao PEC-G durante a realização de curso preparatório de língua portuguesa, somando-se, assim, à crescente literatura sobre os aspectos político-linguísticos do convênio, a exemplo de Correa (2010), Diniz e Bizon (2015), Miranda (2016) e Dionísio (2017, 2020a, 2020b).

² A inclusão da Europa no PEC-G é recente e contempla os seguintes países do Leste do continente: Armênia, Macedônia do Norte e Turquia.

Afora esta introdução, a primeira seção do artigo aborda o papel dos testes como mecanismos de política linguística. Em seguida, a segunda seção descreve as relações existentes entre o Celpe-Bras e o PEC-G. A terceira seção aponta os procedimentos metodológicos adotados, e a quarta apresenta a discussão sobre os textos-discursos dos alunos. Finalmente, a última seção se dedica ao delineamento das considerações finais.

2 TESTES DE LÍNGUA: MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

Os mecanismos de política linguística, segundo Shohamy (2006), são dispositivos explícitos e implícitos que permitem a criação, a reprodução e a modificação de uma dada política linguística, funcionando como “pontes” entre ideologias e práticas linguísticas. A autora classifica os mecanismos de política linguística nas seguintes categorias: i) regras e normas; ii) educação linguística; iii) testes de língua; iv) linguagem no espaço público; v) ideologia, mitos, propaganda e coerção. Dados os propósitos deste artigo, doravante concentramos a nossa reflexão em torno da categoria “testes de língua”.

Embora os testes sejam integrantes da categoria mais ampla dos mecanismos de educação linguística, Shohamy (2006) os singulariza como uma categoria distinta desta última. O principal motivo é que, ao mesmo tempo em que os testes estão ligados à educação linguística, “[...] eles 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”³ (SHOHAMY, 2006, p. 93). Sendo assim, a distinção da categoria dos testes se deve-se ao seu grande potencial de pautar os demais mecanismos referentes à educação linguística e, portanto, de pautar as práticas de ensino e aprendizagem. Cabe lembrar que, *a priori*, os testes que podem ser validados e examinados publicamente, segundo Scaramucci (2000), têm a função precípua de avaliar a proficiência linguística dos examinandos e retroalimentar o ensino-aprendizagem de línguas. Porém, tais testes, elaborados e aplicados por organismos externos ao domínio escolar, atingem um maior número de indivíduos e instituições do que aqueles aplicados pelos professores no âmbito de suas salas de aula. Portanto, os testes de larga escala, tal como o objeto deste artigo, podem ser analisados sob uma ótica sociopolítica mais ampla, observando-se as consequências sociais de sua aplicação.

Os testes de língua também funcionam como meios para a consecução de objetivos individuais e/ou sociais, podendo ser utilizados para classificar e/ou selecionar pessoas para atuarem em determinados contextos e/ou funções. Algumas finalidades individuais podem ser o ingresso no ensino superior, a realização de intercâmbios acadêmicos e/ou profissionais e a inserção no mercado de trabalho. Essas decisões “individuais” também geram repercussões na sociedade, na medida em que os testes “[...] criam vencedores e perdedores, sucessos e fracassos, rejeições e aceitações”⁴ (SHOHAMY, 2006, p. 103). Assim, muitos testes funcionam como “ferramentas disciplinares”, no sentido de que tanto o comportamento daqueles que se submetem a eles quanto das instituições é afetado pelos seus resultados. Já as finalidades sociais podem incluir o alcance de metas e objetivos governamentais, a avaliação da qualidade do sistema educacional como um todo e de uma instituição educacional específica, dentre outras.

Ademais, os testes de língua podem desempenhar um papel que vai além da diagnose ou da avaliação de examinandos ou de instituições. Na ausência ou na debilidade de diretrizes educacionais superiores, por exemplo, eles têm grandes chances de pautarem o currículo, redirecionando conteúdos, metodologias, materiais didáticos, formação de professores e outras dimensões do ensino-aprendizagem. Segundo Shohamy (2006), ainda, tais dimensões, embora constituam mecanismos de política linguística em si mesmas, podem ser consideravelmente afetadas pelos testes.

Shohamy (2006) indica que a existência de propósitos relativamente ocultos dos testes, referentes à confirmação ou modificação de ideologias e de práticas linguísticas, potencializa a sua atuação como mecanismos de política linguística e se reflete em questões sociais como, por exemplo, no acesso ou não de determinados grupos a determinados espaços educacionais e profissionais e,

³ No original: “[...] it [testing] acts as a most powerful mechanism for affecting and manipulating language behaviors and the use of students, teachers, parents and society as a whole” (SHOHAMY, 2006, p. 93).

⁴ No original: “[...] they create winners and losers; successes and failures, rejections and acceptances” (SHOHAMY, 2006, p. 103).

portanto, ao poder. Segundo a autora, ainda, “[...] o próprio ato de testar já veicula uma mensagem sobre a importância de determinadas línguas em relação a outras⁵” (SHOHAMY, 2006, p. 94). Nesse sentido, os testes contribuem para reforçar o prestígio e o *status* da língua que funciona como seu objeto de avaliação. Além disso, os testes são mais fáceis de implementar do que mudanças de base mais profundas na educação ou na sociedade, fazendo com que eles sejam utilizados para redirecionar o ensino-aprendizagem de línguas, definindo que tipo de conhecimentos são exigidos e transmitindo uma ideia de “neutralidade” da avaliação.

Investigar os testes como imersos em contextos sociopolíticos pautados por relações de poder é se alinhar ao paradigma de pesquisa crítico, de acordo com Shohamy (1998). O primeiro pressuposto da pesquisa crítica sobre os testes é que o ato de testar não é neutro, mas é simultaneamente um produto e um agente para a consecução de objetivos culturais, sociais, políticos, educacionais e ideológicos mais amplos com potencial de afetar a vida de indivíduos, principalmente professores e alunos. O segundo pressuposto é que os candidatos aos testes são sujeitos políticos e, como tais, inseridos em contextos também políticos. Terceiro, os testes carregam visões e objetivos estabelecidos por determinados grupos e constituem ferramentas de poder destes grupos em relação a outros. Por último, legitimam determinadas formas de compreensão do mundo enquanto deslegitimam outras, assim como línguas, variedades, modos de aprendê-las e de ensiná-las, dentre outros.

Os testes são mecanismos cada vez mais centrais para a vida de indivíduos e para a existência de instituições e, por isso, atentar para o poder inerente ao ato de testar, para as pessoas atingidas por um teste e para os conhecimentos envolvidos na testagem é cada vez mais importante. Assim, é preciso considerá-los para além de sua imanência e de critérios como validade, confiabilidade e padronização, compreendendo-os como produtos e produtores de um jogo de forças sociais mais amplo. Nesse sentido, cabe destacar que nem sempre os agentes envolvidos com um teste (alunos, professores etc.) têm plena consciência da atuação desse mecanismo de política linguística em suas próprias ideologias e práticas linguísticas, o que acentua ainda mais o seu potencial latente de afetá-las.

Finalmente, segundo Shohamy (2006), a modificação dos comportamentos de professores, alunos e demais envolvidos com a situação de testagem não é apenas um “efeito colateral” dos testes, e sim a principal função deles, uma vez que os elaboradores geralmente confiam de antemão na capacidade dos testes de promoverem comportamentos tidos como desejáveis. Tal foi um dos intentos que resultaram na implementação do exame Celpe-Bras, que, desde 1998, atua como um mecanismo de política linguística para candidatos ao PEC-G, como apresentado na próxima seção.

3 RELAÇÃO ENTRE O CELPE-BRAS E O PEC-G

O Celpe-Bras surge, em finais da década de 1990, em um contexto mundial caracterizado pela popularização da aplicação de testes de proficiência a estrangeiros por Estados nacionais⁶. Até 2018, era o único exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros reconhecido oficialmente pelo Estado brasileiro⁷. Desde 1998, ou seja, desde a sua implementação, vem sendo utilizado como requisito para a comprovação da proficiência de candidatos ao PEC-G. Inicialmente, a certificação era demandada apenas para candidatos de países não vinculados à lusofonia, excluindo-se da necessidade de certificação aqueles oriundos dos Países

⁵ No original: “[...] even the act of testing itself already provides a message as to the importance of certain languages over others” (SHOHAMY, 2006, p. 94).

⁶ Alguns exemplos de exames de proficiência em língua oficial de Estados nacionais são a Avaliação de Proficiência na Língua Japonesa, aplicada desde 1984; o Hanyu Shuiping Kaoshi (HSK), assumido pelo Estado chinês desde 1992; os Diplomas de Espanhol como Língua Estrangeira (DELE), criados pela Espanha em 1998; e o TestDaf, idealizado pela Alemanha em 1996 e lançado em 2001.

⁷ O reconhecimento do Celpe-Bras como única maneira de comprovar a proficiência de estrangeiros na língua portuguesa para o Estado brasileiro foi alterado pela Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, expedida pelo Ministério da Justiça. Embora restrinja-se ao processo de reconhecimento e de naturalização de pessoas na condição de apatridia, o documento passou a permitir também o aceite pelo Estado brasileiro de outras formas de comprovação da proficiência no idioma, tais como a conclusão de curso de idioma português direcionado a imigrantes realizado em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação e a aprovação em avaliação da capacidade de comunicação em língua portuguesa aplicado por instituição de ensino superior reconhecida pelo mesmo órgão na qual seja oferecido curso desse idioma, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2018).

Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) (BRASIL, 1998). Contudo, desde o Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013, tal exigência foi estendida a todos os estrangeiros, inclusive os provenientes dos PALOP⁸ (BRASIL, 2013).

Ainda de acordo com o Decreto de 2013, candidatos oriundos de países que não dispõem de Postos Aplicadores do Celpe-Bras poderão realizá-lo uma única vez no Brasil, após finalizarem curso de língua portuguesa ofertado em IES credenciadas (BRASIL, 2013). Tais cursos são ministrados em caráter de extensão e possuem configurações diversas a depender da instituição, conforme empiricamente observaram Dionísio (2017) e Cândido (2019). Em comum, porém, os cursos compartilham o objetivo precípua de preparar os alunos para obter a certificação no Celpe-Bras. Logo, para compreender as relações estabelecidas entre o teste de proficiência e a aprendizagem de língua portuguesa para os candidatos ao PEC-G, torna-se necessário adentrar o construto teórico que embasa o exame, assim como o seu formato e as ideias que levaram à sua implementação.

O construto teórico que embasa o Celpe-Bras entende a língua como um sistema integrado e holístico, cujo código só produz sentidos em situações reais de comunicação (SCARAMUCCI, 1995). Assim, a competência estrutural na língua é integrada a uma competência maior, comunicativa, que contempla a sintonia entre o uso linguístico e o contexto imediato e sociocultural (SCARAMUCCI, 1999). De acordo com Schlatter et al. (2009), a visão de desenvolvimento da linguagem do exame é vygotskiana, ou seja, entende a aprendizagem e o desenvolvimento humano como vinculados à prática social. Por isso, o construto é operacionalizado a partir de *tarefas*, isto é, 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. Tais textos são contextualizados e apresentados de maneira integral, evitando recorrer a trechos avulsos (SCARAMUCCI, 1999).

As tarefas constituem a Parte Escrita e a Parte Oral do exame. A Parte Escrita é composta por quatro tarefas, realizadas com base em um vídeo, um áudio e dois textos escritos, e dura três horas. A Parte Oral, por sua vez, constitui-se em uma conversa de 20 minutos na presença de dois avaliadores: um interlocutor e um observador. A parte inicial da conversa acontece com base em informações gerais do participante fornecidas no ato de inscrição no exame e não é objeto de avaliação e sim uma espécie de “quebra-gelo” para trazer à tona registros menos monitorados dos examinandos, enquanto a maior parte da interação acontece com base em temas propostos a partir da apresentação de diversos elementos motivadores materializados em gêneros do discurso multimodais (como capas de revista, cartuns etc.) (BRASIL, 2019).

Tendo uma base comunicativa, o Celpe-Bras busca realizar uma avaliação qualitativa e global da proficiência linguística, cujos resultados fundamentam-se em critérios qualitativos e holísticos, formalizados através de descritores de competência e desempenho. O exame prevê quatro níveis de certificação: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior (BRASIL, 2015). Na Parte Escrita, avalia-se a adequação contextual, a adequação discursiva e a adequação linguística. Na Parte Oral, a compreensão, a competência interacional, a fluência, a adequação lexical, a adequação gramatical e a pronúncia.

O conceito de gêneros do discurso é basilar na prova do Celpe-Bras (BRASIL, 2015), pois, como explica Schoffen (2009), materializa a visão de língua como meio de interação social, afastando o exame de testes caracterizados pela avaliação de itens isolados e pela visão de língua como sistema. Sendo assim, a importância de uma preparação que leve em conta o português brasileiro em ação mediada por gêneros do discurso aparece nos manuais destinados aos examinandos, como mostram os seguintes trechos: “A proficiência na escrita significa usar a informação relevante e adequar a linguagem ao propósito [...] e ao interlocutor [...], tendo-se em conta os parâmetros de textualização de *diferentes gêneros discursivos*: mensagem eletrônica, cartas do leitor, texto publicitário etc. (BRASIL, 2013, p. 8, grifos nossos) e “Nos primeiros 5 minutos, a conversa é sobre informações gerais do participante. Nas etapas posteriores, a conversa se baseia em diferentes temas propostos, a partir de *diferentes gêneros textuais* que mesclam linguagem verbal e não verbal (capas de revista, cartuns, fotos etc.) (BRASIL, 2019, p. 7, grifos nossos)

Desde o início, as publicações de membros da Comissão Elaboradora do Celpe-Bras indicam o desejo de que o teste servisse não só para avaliar a proficiência linguística dos examinandos, mas também para gerar mudanças no ensino de português para estrangeiros (cf. SCARAMUCCI, 1995, 1999; SCHLATTER, 1999; CUNHA; SANTOS, 1999), confirmando, assim, Shohamy (2006) quando

⁸ Para uma problematização da exigência de certificação no Celpe-Bras para candidatos ao PEC-G oriundos dos PALOP, cf. Diniz e Bizon (2015). Para uma visão mais abrangente das políticas linguísticas oficiais que vêm pautando o PEC-G desde a sua origem, cf. Dionísio (2020a).

afirma que a modificação das práticas de professores, alunos e demais envolvidos não é um “efeito colateral” dos testes, mas a sua principal função, uma vez que os elaboradores geralmente conhecem e confiam de antemão na capacidade desses instrumentos de fomentar comportamentos tidos como desejáveis. 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 seria a transição de ideologias linguísticas e de práticas de ensino mais formalistas para mais comunicativas, que privilegiassem os usos da língua em contextos reais de comunicação.

A consciência do poder da implementação do Celpe-Bras na reformulação do ensino de língua portuguesa para estrangeiros também aparece em Scaramucci (1999, p. 107, grifos nossos):

[...] 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.*

Consideramos que a ocorrência de tais mudanças desencadeadas por um teste têm maior chance de se tornar realidade quando ele se configura como um mecanismo de política linguística para os aprendizes, professores e demais envolvidos em determinado contexto no qual o teste possa ter influência, isto é, quando há legitimidade para transformar as ideologias do exame (por exemplo, referentes à língua, à cultura, ao ensino e à aprendizagem) em práticas (de ensino-aprendizagem). Nesse sentido, o PEC-G se mostra um “laboratório” por excelência para o estudo dos testes como mecanismos de política linguística, dado que o Celpe-Bras se coloca como uma “ponte” entre os candidatos à participação no convênio e o seu ingresso efetivo em cursos de graduação brasileiros.

4 METODOLOGIA

O curso de extensão em língua portuguesa ofertado por uma universidade federal, na época da entrevista, contava com 20 candidatos ao PEC-G, reunidos em uma turma específica separada das demais turmas de ensino de português para estrangeiros. As aulas ocorriam de segunda a sexta, no período da tarde, com uma carga horária de 4h/aula diárias (14h às 18h). A maioria dos candidatos era proveniente de países africanos (com exceção de três alunos do Haiti).

Dos 20 alunos da turma, selecionamos três voluntários para a participação na pesquisa, com base no interesse e na disponibilidade para a realização de entrevista. Após ter explicado o objetivo principal do estudo, obtivemos o seu consentimento livre e esclarecido⁹ para gravar a entrevista semiestruturada individual em dia e horário mais conveniente para eles. Momentos antes da realização da entrevista, utilizamos um breve questionário preliminar que solicitava dados biográficos, com o intuito de traçar um breve perfil de cada aluno¹⁰, apresentado a seguir.

Claire nasceu na Inglaterra, filha de pai congolês e de mãe inglesa, mas muito nova foi morar na República Democrática do Congo, onde cresceu. Tinha 19 anos. Falava inglês como primeira língua e como língua de escolarização, pois, mesmo no Congo, país de língua oficial francesa, estudara em escola internacional. Também falava francês e lingala, considerada uma das línguas nacionais do país. Seu objetivo era cursar a graduação em Medicina. Conheceu o PEC-G através da indicação de uma tia, que também cursou

⁹ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde (CEP/CCS) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), protocolo n. 0321/16.

¹⁰ Buscando preservar as suas identidades, os alunos são denominados de acordo com pseudônimos escolhidos por eles para identificação na pesquisa.

Medicina pelo convênio. A partir disso, passou a pesquisar sobre o Brasil, tendo se identificado com o clima, a cultura e as pessoas, o que a levou a decidir cursar o ensino superior no país em vez da Inglaterra, país onde o irmão estudava.

Melissa é oriunda do Gabão e tinha 19 anos. Falava francês e um pouco de inglês, além de uma língua local¹¹, que disse apenas entender e não falar. Pretendia cursar Medicina e, antes de se candidatar ao PEC-G, tentara ingressar no ensino superior através de programas de estudo da França, de Cuba e do Marrocos, mas só foi aceita no Brasil. Ela soube do PEC-G através da divulgação feita sobre o convênio no *site* de uma agência do país. O irmão também viera junto com ela pelo PEC-G e pretendia fazer o curso superior em Gestão Ambiental.

Jones era do Haiti, tinha 19 anos, e falava francês e crioulo haitiano. Queria fazer Engenharia Civil e tinha como grande sonho construir casas para as pessoas pobres do seu país. Antes de se candidatar ao PEC-G, havia tentado ingressar na graduação por programas do México e da República Dominicana. Conheceu o PEC-G através da indicação de um primo que também estudou no Brasil pelo convênio e o convidou a se inscrever.

As entrevistas com os alunos foram gravadas em áudio e transcritas de acordo com a análise da conversação proposta por Marcuschi (1991), com algumas adaptações. Na análise, os textos produzidos em situação de entrevista foram entendidos como inseparáveis de relações eminentemente discursivas. Dessa forma, há um alinhamento ao paradigma sociocognitivista da Linguística Textual, levando em consideração os sistemas de conhecimento construídos no decorrer do processo de produção e interpretação, bem como o contexto sócio-histórico envolvido nas situações de comunicação (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010).

Na análise, de cunho qualitativo-interpretativista, enfocamos o conteúdo, a seleção lexical e os elementos argumentativos dos textos-discursos, tais como operadores, marcadores de pressuposição, indicadores modais e de avaliação (KOCH, 2000, 2011).

Com base na metodologia apresentada, na próxima seção, *discutimos como o Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística para alunos de um curso de português para candidatos ao PEC-G.*

5 O EXAME CELPE-BRAS E A APRENDIZAGEM DE PORTUGUÊS DE CANDIDATOS AO PEC-G

A entrevista teve como eixos temáticos a visão dos alunos sobre a língua portuguesa, sobre o ensino de português para o PEC-G e sobre o Celpe-Bras. Uma das perguntas apresentadas pedia aos entrevistados que descrevessem como eram as aulas no curso de português que frequentavam e o que as professoras costumavam abordar no curso. O intuito do questionamento foi conhecer a avaliação feita pelos discentes da compatibilidade entre o curso e aquilo que entendiam ser o objeto de sua preparação no exame Celpe-Bras.

[...] agora é diferente porque agora estamos fazendo... os cursos pra se preparar... pra... prova... mas antes no início... estava... nós estávamos... apren/nós estávamos aprendendo... ahn... as coisas básicas... ahn... saudação saudações... ahn... verbos... mas agora... quando nós entramos na sala... nós devemos escrever textos.¹² (Claire)

A aluna Claire faz uma distinção entre duas fases do curso, uma anterior e uma em andamento (através do marcador de pressuposição “agora” em “*agora é diferente*”): a primeira fase seria marcada pela aprendizagem de expressões formulaicas (“saudações”) e de aspectos gramaticais (“verbos”), e a segunda pela obrigatoriedade da produção textual (marcada pelo modalizador deontico “devemos” em “*devemos escrever textos*”). Para ela, a mudança de foco do curso representa uma ruptura entre o que não era, de fato, uma preparação para o Celpe-Bras (o aprendizado formulaico e de estrutura gramatical) e o que é (a escrita de textos).

¹¹ O trecho da entrevista em que a aluna se refere à língua local ficou inaudível.

¹² Doravante, todos os grifos em itálico nos excertos dos alunos são de nossa responsabilidade.

[...] eu acho que [esse tipo de aula]... *é muito bom...* estou aprendendo muito... *porque são essas coisas que vão cair no Celpe-Bras... então tem que aprender as coisas assim...* ahn... eu já aprendi essas coisas na escola... mas agora estão fazendo a mesma coisa em português então... é diferente. (Claire)

Além disso, a avaliação que Claire faz dessa preparação é positiva, dado que acredita ser a maneira recomendada para a aprovação no exame: (“é muito bom [...] porque são essas coisas [os textos] que vão cair no Celpe-Bras, então tem que aprender as coisas assim”). O uso do modalizador deôntico “tem que” em “tem que aprender as coisas assim” indica que Claire não só acha bom, mas também obrigatório o foco na produção intensiva de textos para o teste.

Para além do curso de português frequentado na universidade, perguntamos à aluna como era a sua preparação individual para o Celpe-Bras:

[...] quando eu estou em casa... com minhas amigas nós fazemos... *nós fazemos... os textos pra comparar éh...* algumas vezes *nós assistimos vídeos* sobre... qualquer coisa do Brasil... e *nós devemos conversar sobre coisas... fazer debates* debates... só isso. (Claire)

As estratégias de aprendizagem compartilhadas pela entrevistada são realizadas de maneira coletiva, em conjunto com amigas que também estão aprendendo português com vistas à certificação no exame: produção e compartilhamento de textos, visualização de vídeos com foco na cultura brasileira, conversação e debates. Tais estratégias se alinham às recomendações presentes no Manual do Examinando do Celpe-Bras para uma boa preparação:

Não há uma maneira única ou melhor de se preparar para o Exame. Você pode se preparar lendo jornais e revistas que circulam no Brasil, escrevendo textos, assistindo a filmes e programas de televisão em português, interagindo com falantes de português e buscando se posicionar a respeito dos assuntos lidos. (BRASIL, 2015, p. 22)

Sendo assim, o Manual do Celpe-Bras aponta para a interação com textos de ampla circulação, a produção individual de textos, a interação com gêneros multimodais midiáticos, a interação com falantes e o treinamento da argumentação como estratégias eficazes de preparação, muito embora faça a ressalva de que não haveria uma maneira única ou superior de preparação para o exame. Contudo, tratando-se de um mecanismo de política linguística criado com vistas a modificar o ensino-aprendizagem de português de uma abordagem formalista para uma comunicativa, é possível entender que, embora o Manual não se comprometa discursivamente com isso, haveria, sim, maneiras mais adequadas de preparação para o exame: é só pensar na inadequação de uma preparação baseada exclusivamente na resolução de questões gramaticais ou na tradução de textos para o português, por exemplo, para identificar que o construto do teste (assim como o de qualquer teste) privilegia determinados modos de ensinar e de aprender a língua testada. O texto-discurso da aluna Claire sobre a sua preparação vai ao encontro de Shohamy (2006, p. 103) quando afirma que: “Os testes são capazes de ditar o que será estudado, aprendido [...] pelos estudantes [...]. Em troca, os examinandos cumprem as exigências dos testes e mudam o seu comportamento de acordo com eles [...]”¹³.

Finalmente, observamos que a avaliação que Claire faz do curso de português para o PEC-G e a descrição de suas atividades de estudo da língua demonstram que a aluna realizou uma apropriação dos pressupostos bastante próxima ao esperado pelo exame, comprovando a atuação do Celpe-Bras como um mecanismo de política linguística para o convênio.

A aluna Melissa aponta outras estratégias de aprendizagem da língua portuguesa mobilizadas para a obtenção da certificação no Celpe-Bras:

[...] eu estudo... ah... *escuto vídeo...* o vídeo... *áudio também...* e *eu escrevo texto como se...* com o tempo de Celpe-Bras... não demoro muito... com o tempo do Celpe-Bras... [...] *falar com a pessoa para praticar...* e... *eu ler...* quase... tempo... como tenho uma... *quando estou cansada de escrever eu leio para ver...* *descobrir novas palavras...* o *dicionário também me ajuda...* *música também me ajuda muito...* e... o *filme...* também para descobrir... e... já

¹³ No original: “Tests are capable of dictating what will be studied, learned [...] by students [...]. In return, test-takers [...] comply with the demands of the tests and change their behavior accordingly [...]” (SHOHAMY, 2006, p. 103).

comecei a ir no cinema so/para assistir os filmes legendados... para escre/aprender várias várias éh... palavras.
(Melissa)

As estratégias utilizadas por Melissa também se harmonizam com aquelas recomendadas pelo Manual do Examinando do Celpe-Bras (BRASIL, 2015), isto é, se inserir em práticas comunicativas cotidianas na língua, como conversar (“falar com a pessoa para praticar”), ler (“eu leio para ver... descobrir novas palavras”), ouvir música (“música também me ajuda muito”) e assistir filmes (“comecei a ir no cinema [...] para assistir os filmes legendados”). Os insumos comunicativos mencionados pela aluna também são aqueles utilizados na Parte Escrita do exame (vídeo, áudio, textos escritos).

Além dessas estratégias, Melissa relata impor a si mesma um tempo similar ao recomendado para a Parte Escrita do Celpe-Bras nas suas produções textuais (“eu escrevo texto como se... com o tempo de Celpe-Bras”). Isso demonstra que a preparação para um teste de língua vai muito além da aprendizagem de elementos linguísticos e da aquisição de competências sociocomunicativas (estas últimas características da avaliação do Celpe-Bras). Realizar um teste implica também a demonstração de outras competências, inclusive em âmbito físico ou psicomotor; neste caso, implica a agilidade para produzir textos em um tempo considerado escasso (“não demoro muito”), dado que a Parte Escrita do Celpe-Bras tem três horas de duração e quatro textos a serem produzidos pelo examinando com base, respectivamente, em interação com um vídeo, um áudio e dois textos escritos.

A visão de Melissa sobre qual seja a preparação adequada para o Celpe-Bras colabora para a geração de sentimento de ansiedade na estudante:

[...] eu estou com medo porque é um pouco o mesmo caso... agora tem textos que não vimos... estou com medo demais porque não queria ir no Celpe-Bras sem conhecer todos os tipos que podem cair na prova do Celpe-Bras [...] só hoje que a professora [...] falou da carta do leitor... só hoje... mas estamos a dois meses da prova... tem que... fazer um pouco mais rápido... e... tem textos que nós escrevemos que as professoras não entregam... mas como nós vamos saber que tem que melhorar essa parte essa parte se não vemos nossos erros... é um pouco difícil. (Melissa)

A declaração do medo no texto-discurso da aluna (“eu estou com medo”), reafirmado e intensificado pelo emprego do advérbio “demais” (“estou com medo demais”), é justificada por ela com base na sua insegurança de submeter-se ao Celpe-Bras sem conhecer todos os possíveis gêneros do discurso passíveis de serem solicitados no exame (“[...] não queria ir no Celpe-Bras sem conhecer todos os tipos [de textos] que podem cair na prova”). A percepção de que o critério de avaliação mais importante no Celpe-Bras é a adequação ao gênero do discurso e de que, portanto, a aluna deveria ter contato com o maior número de gêneros previamente ao teste, acarreta na fiscalização e na cobrança da aluna exercida sobre a professora (revelada pela modalização deôntica “ter que” em “tem que... fazer um pouco mais rápido...”). Essa cobrança se dá tanto em relação ao conteúdo que deve ser ministrado (“todos os tipos [de texto]”) quanto ao cronograma de apresentação desses conteúdos (“só hoje que a professora falou da carta do leitor... só hoje... mas estamos a dois meses da prova... tem que... fazer um pouco mais rápido”) e de *feedback* sobre a produção escrita dos alunos (“tem textos que nós escrevemos que as professoras não entregam”). A ansiedade sobre a preparação para Celpe-Bras, a nosso ver, constitui um dos “efeitos prejudiciais” dos testes a que Shohamy (2006) se refere, que acontecem quando eles são colocados como poderosos mecanismos de política linguística capazes de alterar as perspectivas de vida de indivíduos.

Por último, o aluno Jones avalia a sintonia entre o curso de português e as necessidades presentes e futuras dos alunos do PEC-G:

[...] nós não só estamos nos preparando para só a prova... estamos preparando também para para fazer um curso... fazer um curso com brasileiros... então pra fazer um curso com brasileiros tem muita exigência como muitos trabalhos... então eu pense/eu eu esperava que ia ter ia ter essas coisas como... como fazer exposições e mais coisas... mas o curso tá bem... tá bem e não tem problema. (Jones)

Jones declara que suas expectativas para o curso de português vão além da preparação para o Celpe-Bras, mas incluem também a preparação para realizar um curso de graduação em uma IES brasileira (“nós não só estamos nos preparando para só a prova... estamos preparando também para para fazer um curso [...] com brasileiros”). Sendo assim, relata uma expectativa frustrada de ter acesso a letramentos acadêmicos que incluíssem também o contato com gêneros circulantes no contexto universitário, destacando o gênero oral “exposição” (seminário) como um dos quais gostaria de ter tido contato durante o curso. Mesmo assim, o aluno logo muda a

orientação argumentativa de crítica ao curso presente em seu texto-discurso (através do operador “mas”) e passa a fazer dele uma avaliação positiva (“o curso tá bem... tá bem e não tem problema”).

Ao relatar suas estratégias de estudo de português, Jones demonstra um direcionamento para a preparação no teste:

[...] *eu estou estudando TUdo... TUdo me interessa... TUdo* ((risos)) vejo uma coisa na televisão... jornal... Tudo... como eu *eu não gostava de... de assistir jornal mas agora sim porque* ((risos)) *o Celpe-Bras pede*. (Jones)

O colaborador comenta a busca por uma preparação ampla, realçada pela repetição de “tudo” aliada à ênfase na entonação do pronome (“eu estou estudando TUdo... TUdo me interessa... TUdo”). Essa preparação inclui a inserção em práticas comunicativas mediadas por gêneros midiáticos (exibidos na televisão e presentes no jornal). Para o aluno, “assistir jornal” não era um hábito, mas o horizonte da certificação no Celpe-Bras impulsionou para que essa prática se estabelecesse em sua vida (como mostra o emprego do marcador de pressuposição “agora” em “eu não gostava de [...] assistir jornal mas *agora* sim porque [...] o Celpe-Bras pede”). De fato, o Manual do Examinando recomenda a leitura de jornais e a visualização de filmes e programas de televisão como estratégias de preparação (BRASIL, 2015), o que demonstra o alinhamento do texto-discurso produzido pelo aluno aos pressupostos do teste. Jones ainda acrescenta outras estratégias utilizadas:

[...] como eu... ah... primeiramente eu tô... *eu tô seguindo as aulas... e participar... perguntar as professoras... e... fazer as tarefas... fazer pesquisa... fazer minha própria pesquisa... e... também estudar vocabulário... falar com uma pessoa... e... é isso* [...] pra mim... eu estudo à noite... à noite... estudo... como eu posso dizer... *hoje eu vou estudar... carta do leitor... e assim eu colo/eu coloco no Youtube como fazer uma carta do leitor e assim tem... muitos vídeos que lá fala sobre isso e assim eu estudo... um um vídeo... se eu acho que não é suficiente eu escolho um outro... e é assim até que eu enten...entender éh... o assunto*. (Jones)

A frequência e a participação nas aulas do curso de português, a realização das atividades propostas e de pesquisas no *Youtube*, o estudo do vocabulário e a interação com falantes constituem outros aspectos da preparação de Jones para o teste. Há uma diversidade de estratégias mobilizadas pelo aluno, algumas mais próximas ao esperado pela comissão elaboradora do exame (tais como a interação com falantes e o contato com gêneros do discurso referidos no excerto anterior) e outra mais distante (como o estudo do vocabulário por si mesmo). Ao se referir ao conteúdo das pesquisas, o aluno se refere a um gênero do discurso como exemplo, a saber, a carta do leitor. Seria possível aventar que tal estudo é baseado em vídeos elaborados tendo como público-alvo estudantes brasileiros em preparação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, e que esses vídeos predominantemente apontam para as características estruturais dos gêneros do discurso, afastando-se consideravelmente da proposta do exame, que é considerar os gêneros do discurso como meios de atuação linguística no mundo e não como fins em si mesmos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, discutimos como o Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística para alunos de um curso de português para candidatos ao PEC-G. Utilizamos a noção teórica de mecanismo de política linguística proposta por Shohamy (2006) e analisamos entrevistas semiestruturadas enfocando o conteúdo, a seleção lexical e os elementos argumentativos de acordo com Koch (2000, 2011).

Os colaboradores da pesquisa apresentaram textos-discursos sobre as estratégias de aprendizagem da língua portuguesa predominantemente alinhados às recomendações sugeridas no Manual do Examinando (BRASIL, 2015). Eles indicaram a busca pelo contato com uma diversidade de práticas comunicativas mediadas por gêneros como parte importante da preparação para o Celpe-Bras (ver jornais, assistir televisão, interação com falantes de português etc.). Assim, uma das maneiras pelas quais o exame atua como um mecanismo de política linguística para esses alunos é redirecionando as suas práticas de aprendizagem da língua portuguesa, que passam a ser pautadas pelos gêneros do discurso e até pelo tempo estabelecido para a produção textual na Parte Escrita do teste.

Contudo, os alunos também demonstraram uma tendência de considerar o “aprendizado” dos gêneros como fins em si mesmos, ou seja, mais do que a inserção em práticas autênticas de interação mediadas por eles, relataram estudar as características dos gêneros através de vídeos do *Youtube* e demonstraram preocupação com o cronograma de apresentação dos gêneros pela professora do curso. Essa estratégia de estudo individual dos gêneros, à moda das aulas de português voltadas para estudantes brasileiros, buscando muitas vezes “decorar” as suas características formais, permite identificar as modificações por que passam as ideologias filtradas pelos mecanismos para as práticas. Isso porque, embora o teste tenha o objetivo de fomentar uma ideologia de valorização da abordagem comunicativa de ensino-aprendizagem de línguas, ele acaba, colateralmente, reforçando nos alunos uma ideologia de abordagem formalista, embora o foco se desloque das questões da gramática para as características formais dos gêneros do discurso. O construto do Celpe-Bras, assim, pode estar sofrendo uma possível distorção entre os candidatos, a depreender do que relatam os alunos entrevistados, dado que seu propósito seria incentivar a inserção do examinando em práticas comunicativas reais, tendo os gêneros do discurso como mediadores e não como objetos de estudo formal.

O alinhamento ao que os colaboradores entendem ser os pressupostos do Celpe-Bras também serve de régua para que avaliem a qualidade do curso de língua portuguesa frequentado, permitindo-os identificar aulas que se relacionam mais ou menos ao exame e cobrar das professoras a apresentação de conteúdos que julgam pertinentes ao teste, além da correção dos textos para que se adequem cada vez mais a ele. Também se faz ouvir uma voz para a qual avaliação do curso de português vai além da adequação ao exame, destacando a importância de ter acesso a letramentos acadêmicos em língua portuguesa que considerem a realização posterior de curso de graduação em IES brasileiras.

Em síntese, a discussão demonstra que o papel de mecanismo de política linguística desempenhado pelo Celpe-Bras para os candidatos ao PEC-G consiste principalmente na tradução de ideologias de aprendizagem adequada de língua portuguesa para as práticas de aprendizagem dos alunos e na cobrança realizada por eles para que as aulas e as professoras se adequem ao que entendem ser os pressupostos do exame. A atuação do Celpe-Bras como mecanismo é potencializada, ainda, pelo seu estabelecimento como “porta de entrada” para o acesso desses jovens estudantes ao ensino superior no Brasil e, consequentemente, por lhes possibilitar o acesso à formação profissional que talvez de outra forma não fosse possível.

AGRADECIMENTO

Agradeço à Prof.^a Dr.^a Socorro Cláudia Tavares de Sousa pela orientação da dissertação de mestrado da qual resultou este artigo e, mais especificamente, pela leitura crítica realizada neste manuscrito. As eventuais incorreções são de minha inteira responsabilidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, J. de B. *Atravessando o Atlântico: o PEC-G e a cooperação educacional brasileira*. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. *Países participantes*. 2020a. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.php. Acesso em: 19 mar. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. *Histórico do programa: introdução*. 2020b. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Celpe-Bras: cartilha do participante*. Brasília, DF: 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 16, DE 3 DE OUTUBRO DE 2018

Altera a Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018, e a Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761. Acesso em: 6 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*: manual do examinando. Brasília: MEC/Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros*: guia do examinando. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013.

BRASIL. *Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Brasília, 23 mar. 2013.

BRASIL. *Protocolo de 13 de março de 1998*. Protocolo que entre si celebram o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação e do Desporto, para regulamentar o Programa de Estudantes Convênio de Graduação. Brasília, 13 mar. 1998.

CÂNDIDO, M. D. “*Eu vejo o PEC-G como uma teia*”: narrativas de professoras do curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação. 2019. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V.. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, v. 2, p. 56-71, 2010.

CORREA, D. A. Política linguística e o curso de licenciatura em Letras: um estudo inicial sobre o PEC-G. *Linguagem em Foco*, v. 2, n. 2, p. 39-52, 2010.

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: CUNHA, Maria Jandyra (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 113-122.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. *Língua e Instrumentos Linguísticos*, n. 36, jul./dez. 2015.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. Uma análise documental das políticas linguísticas oficiais para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G): olhar para trás para projetar à frente. *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília, v. 19, n. 1, p. 73-101, 2020a.

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. Crenças sobre o exame Celpe-Bras de agentes envolvidos com o programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G). *Travessias Interativas*, Aracaju, 2020b. (no prelo).

DIONÍSIO, Cynthia Israelly Barbalho. *O exame Celpe-Bras*: mecanismo de política linguística para o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2000.

KOCH, I. V. G.; V. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991.

MIRANDA, Yara Carolina Campos de. “Pelo mundo”: a configuração de uma política linguística no ensino de português como língua adicional em um curso para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). *Revista X*, Curitiba, v. 3, n. 1, p. 116-140, 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, Maria Jandyrá; SANTOS, Percília. (orgs.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 105-112.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 77-90.

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M. J; SANTOS, P. (org.). *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999. p. 97-104.

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

SCHOFFEN, J.R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

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

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

SILVA, R. M; R. da. *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame*. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.



Recebido em 16/06/2020. Aceito em 07/12/2020.