

O CELPE-BRAS NA VISÃO DA COORDENADORA DE UM CURSO DE PORTUGUÊS PARA CANDIDATOS AO PEC-G**THE CELPE-BRAS TEST ACCORDING TO THE VIEW OF A SUPERVISOR IN A PORTUGUESE PROGRAM DESIGNED TO CANDIDATES OF THE STUDENT PROGRAM-UNDERGRADUATE CONVENTION (PEC-G)**

Cynthia Israelly Barbalho Dionísio¹
Socorro Cláudia Tavares de Sousa²

RESUMO: O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foi adotado como requisito para o ingresso de alunos estrangeiros em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Considerando essa relação entre o exame e o convênio, o objetivo do artigo é discutir como o Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística e quais os seus impactos para os agentes envolvidos em um curso de português para candidatos ao PEC-G, na visão da coordenadora desse curso. O estudo fundamenta-se no conceito de mecanismos de política linguística (SHOHAMY, 2006) e na revisão de literatura que aborda os usos dos testes e suas consequências na sociedade (MENKEN, 2017; SHOHAMY, 2017). A metodologia de pesquisa é qualitativo-interpretativista (LIN, 2015), com geração de dados por meio de entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados à luz da concepção sociocognitivo-interacionista de texto e da análise do conteúdo temático, da seleção lexical e da materialidade textual. A discussão apontou que o Celpe-Bras funciona como um mecanismo de política linguística e tem impactos na identidade dos alunos e professores, na agência dos estudantes e nas atribuições profissionais da coordenadora.

PALAVRAS-CHAVE: Celpe-Bras. PEC-G. Política linguística. Mecanismo. Impacto.

ABSTRACT: The Celpe-Bras exam was adopted as a requirement for the admission of foreign students to Brazilian higher education institutions through the PEC-G program. Considering the relation established between the language test and the exchange program, the article aims to discuss how Celpe-Bras acts as a language policy mechanism and what are its impacts for the agents involved in a Portuguese course for candidates to the PEC-G, according to the view of the supervisor of such a course. The study is based on the concept of language policy mechanisms (SHOHAMY, 2006) and on the literature review that addresses the uses of tests and their consequences in society (MENKEN, 2017; SHOHAMY, 2017). The research methodology is qualitative-interpretive (LIN, 2015). Data was generated through semi-structured interviews and analyzed in the light of the socio-cognitive-interactionist conception of text and the qualitative analysis of the thematic content, lexical selection and textual materiality. Discussion highlighted that Celpe-Bras plays the role of a language policy mechanism and it impacts the identity of students and teachers, the students' agency and the supervisor's professional duties.

KEYWORDS: Celpe-Bras. PEC-G. Language policy. Mechanism. Impact.

1 Introdução

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foi adotado, em 1998, como requisito para o ingresso de alunos estrangeiros em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação

¹ Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). E-mail: cynthiadionisio@live.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8666-1122>.

² Professora do Departamento de Língua Portuguesa e Linguística (DLPL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (Proling) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do Núcleo de Estudos em Política e Planejamento Linguístico (Nepel/UFPB). E-mail: sclaudiats@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0514-9264>.

(PEC-G). Este Programa oferta vagas em IES brasileiras para alunos provenientes de países da África, América Latina, Caribe, Ásia e Europa³ (BRASIL, 2020a). Segundo as regras do convênio, 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 obter a certificação no exame.

Considerando essa relação entre o exame e o convênio, neste artigo, discutimos como o exame Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística e quais os seus impactos para os envolvidos em um curso de português para candidatos ao PEC-G, na visão da coordenadora desse curso. Utilizamos a noção teórica de mecanismo de política linguística (SHOHAMY, 2006) e a revisão da literatura que aborda os usos dos testes e suas consequências na sociedade (MENKEN, 2017; SHOHAMY, 2017) como norteadoras das reflexões realizadas. Os dados foram gerados por meio de uma entrevista semiestruturada e discutidos a partir da concepção sociocognitiva de texto e da análise do conteúdo temático, da seleção lexical e da materialidade textual, conforme Koch (2000, 2011).

O presente trabalho busca contribuir para o preenchimento de duas lacunas. A primeira deriva do fato de que os estudos sobre os impactos sociais dos testes geralmente concentram-se nas dimensões do ensino e da aprendizagem, enfocando os professores e os alunos, mas são relativamente poucos os que tratam da relação estabelecida entre um teste de línguas e outras camadas de agentes, a exemplo dos coordenadores de curso de línguas, responsáveis por garantir o seu encaminhamento pedagógico e administrativo. A segunda resulta do fato de que pouco se tem explorado os efeitos dos testes nas próprias vidas dos educadores e dos alunos, conforme aponta Menken (2017).

Organizamos o artigo, afora a introdução, em uma primeira seção teórica dedicada a explicar a compreensão dos testes como mecanismos de política linguística e de seus efeitos na sociedade, seguida de uma segunda que descreve a relação estabelecida entre o Celpe-Bras e o PEC-G. Na terceira seção, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados e, na quarta, analisamos o texto-discurso da coordenadora para, finalmente, apresentar algumas considerações finais.

2 Os testes como mecanismos de política linguística e seus impactos na sociedade

A noção de mecanismos de política linguística, proposta por Shohamy (2006), dialoga com a concepção de política linguística de Spolsky (2004, 2009). Para este autor, a política linguística é um construto multidimensional composto de gerenciamento (intervenção explícita e consciente nas línguas), de crenças e ideologias, e de práticas linguísticas. Ademais, para Spolsky (2004, 2009), a política linguística estaria situada em domínios sociais, tais como escolas, hospitais, nações e órgãos supranacionais, dentre outros. Partindo dessa concepção ampliada, Shohamy (2006) elabora a noção de mecanismos como dispositivos explícitos e/ou implícitos os quais funcionam como “pontes” entre ideologias e práticas linguísticas. A autora agrupa os mecanismos 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. Para maiores explicações sobre cada uma das categorias, remetemos ao livro da autora (SHOHAMY, 2006). Doravante, porém, concentramos a nossa reflexão em torno da categoria “testes de língua”.

Embora os testes também possam ser incluídos no rol de mecanismos referentes à educação linguística, Shohamy (2006) os destaca como uma categoria distinta daquela. Os

³ A inclusão da Europa no PEC-G é recente e contempla, até o momento, seis países: Armênia, Bulgária, Hungria, Macedônia do Norte, Polônia e Turquia.

testes, ao mesmo tempo em que estão ligados à educação linguística, seriam superiores a esta categoria, 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”⁴ (SHOHAMY, 2006, p. 93). Os testes são poderosos porque os agentes envolvidos não têm consciência dos seus efeitos e porque, na maioria das vezes, são impostos aos estudantes e às escolas, os quais não têm alternativa a não ser submeterem-se a eles (SHOHAMY, 2006).

Os testes possibilitam a criação, a reprodução e a modificação de políticas linguísticas *de facto* e podem inclusive se opor a outras políticas linguísticas oficiais e se distanciarem do currículo proposto. Tal afirmativa pode ser ilustrada com o exemplo brasileiro da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A proposta de redação define a escrita de um texto dissertativo-argumentativo e, como consequência, pauta o ensino de produção textual nos três anos finais da educação básica, restringindo este ensino ao gênero avaliado no exame e, conseqüentemente, contrapondo-se às orientações curriculares nacionais que estabelecem a diversidade de gêneros textuais como essencial à educação básica (SOUSA; SILVA, 2015)⁵. Outra ilustração, desta feita considerando as políticas linguísticas *de facto* promovidas pelo teste Celpe-Bras, encontra-se em Dorigan (2016). O autor concluiu que este exame tem influenciado o planejamento das aulas pelos professores, definindo o quê e como ensinar a língua portuguesa, assim como as avaliações realizadas, visando a preparar os alunos para o nível de proficiência almejado. Com isso, gera-se um ciclo que começa no teste, perpassa o ensino e termina novamente no teste. Este ciclo acaba por retroalimentar o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. Como visto, os testes de língua podem desempenhar um papel que vai além da diagnose ou da avaliação dos examinandos propriamente dita. No caso da ausência de diretrizes superiores, há uma maior probabilidade de estes pautarem, de forma mais efetiva, o próprio currículo, exercendo uma grande influência no (re)direcionamento de conteúdos, metodologias, materiais didáticos, formação de professores e outras dimensões do ensino-aprendizagem de línguas.

Shohamy (2006) defende que a presença de agendas ocultas no desenvolvimento e no uso de testes potencializa a sua atuação como mecanismos de política linguística para a modificação de práticas e 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”⁶ (SHOHAMY, 2006, p. 94). Nesse sentido, principalmente quando os testes são capazes de dar a palavra final sobre o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho, eles acabam por reforçar o prestígio e o *status* da língua que está sendo testada. Nessa perspectiva, a autora destaca três direcionamentos dos testes: i) definir o prestígio e *status* das línguas, ii) padronizar e fomentar padrões de certo e errado; e iii) suprimir a diversidade linguística (SHOHAMY, 2006). Em relação à primeira orientação, a criação do Celpe-Bras, em 1998, deu visibilidade ao português brasileiro no cenário internacional, uma vez que é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo Estado brasileiro.

Por passarem mais ou menos despercebidos da opinião pública e estarem dispersos na sociedade, os mecanismos de política linguística representados pelos testes teriam o poder de afetar a vida cotidiana das pessoas (SHOHAMY, 2006). Geralmente, os testes padronizados

⁴ No original: “[...] it 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).

⁵ Essa conclusão é oriunda de uma pesquisa de natureza qualitativa realizada com educadores provenientes de uma instituição da rede privada de ensino e de um cursinho em uma capital do Nordeste.

⁶ 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).

adquirem o *status* de “trampolins” para a consecução de objetivos individuais e/ou sociais, podendo ser utilizados como meios para classificar e/ou selecionar pessoas para determinados contextos e/ou funções. Algumas finalidades individuais dos testes podem ser o ingresso no ensino superior, a realização de intercâmbios acadêmicos e/ou profissionais, a aquisição de cidadania em um país e a inserção no mercado de trabalho. Essas decisões, *a priori* “individuais”, também geram repercussões na sociedade, na medida em que os testes “[...] criam vencedores e perdedores, sucessos e fracassos, rejeições e aceitações”⁷ (SHOHAMY, 2006, p. 103).

Investigar os testes com base na compreensão de que eles estão imersos em contextos sociais, econômicos e políticos caracteriza uma tendência teórica *crítica*. De acordo com Shohamy (1998), a pesquisa crítica sobre os testes é pautada por alguns pressupostos. O primeiro é que o ato de testar não é neutro, mas é simultaneamente um produto e um agente de objetivos culturais, sociais, políticos, educacionais e ideológicos mais amplos com potencial de afetar a vida de diversos indivíduos, não só de professores e alunos. Nesse aspecto, os testes podem ter implicações negativas e não pretendidas pelos seus elaboradores (MENKEN, 2017). O segundo pressuposto é que os candidatos aos testes, além de sujeitos psicológicos ou pedagógicos, são sujeitos políticos e, como tais, inseridos em um contexto também político. Terceiro, os testes carregam visões e objetivos estabelecidos por determinados grupos e, como tal, são ferramentas de poder. Por último, os testes criam “conhecimentos”, isto é, legitimam determinadas formas de compreensão do mundo enquanto deslegitimam outras; no caso dos testes de proficiência, (des)legitimam línguas, variedades, modos de aprender e ensiná-las, dentre outros conhecimentos. Em suma, investigar os testes a partir de uma perspectiva crítica é enfocar os usos dos testes e seu poder dentro da sociedade (SHOHAMY, 2017).

Shohamy (2017) apresenta os testes como “ferramentas disciplinares”, no sentido de estarem incorporados em diferentes instâncias sociais, tais como a educacional, a governamental e os negócios. Nesse sentido, os testes podem avaliar um sistema educacional, promover reformas no ensino, controlar a entrada de imigrantes em um país, avaliar determinado profissional em um posto de trabalho, dentre outros. Especificamente no contexto educacional, as práticas e as ideologias tanto dos indivíduos que se submetem a eles — e dos demais envolvidos, como professores, coordenadores, pais de alunos etc. — quanto das instituições são afetadas pelos seus resultados.

A modificação das práticas 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 nessa capacidade. Ou seja, do ponto de vista educacional, eles são mais fáceis de implementar do que mudanças mais profundas no ensino-aprendizagem. Esse seria um incentivo para que eles sejam utilizados para redirecionar o ensino-aprendizagem de línguas, definindo que tipo de conhecimentos são exigidos e dando uma ideia de “neutralidade” da avaliação. Por outro lado, os resultados dos testes podem ir além de testar a proficiência linguística, podendo servir para o alcance de metas e objetivos governamentais, tais como a avaliação da qualidade de um sistema educacional, dos professores, das escolas. Quando os testes têm um alto impacto podem, ainda, ser utilizados como um fator mais importante ou único na tomada de decisões educacionais (MENKEN, 2017).

Há uma profunda relação entre o Celpe-Bras e o PEC-G, que resulta da utilização do exame como uma via de acesso aos benefícios educacionais do convênio. O reflexo dessa

⁷ No original: “[...] they create winners and losers; successes and failures, rejections and acceptances” (SHOHAMY, 2006, p. 103).

relação vai além do redirecionamento das práticas e das ideologias de professores e alunos de português para falantes de outras línguas, pois também afeta outros agentes envolvidos com esse contexto, a exemplo dos coordenadores de cursos de língua portuguesa ofertados nas universidades. Logo, na próxima seção, detalhamos essa relação político-linguística e preparamos o caminho para a discussão de como o exame atua como um mecanismo de política linguística e quais os seus impactos para os agentes envolvidos em um curso de português para candidatos ao PEC-G, na visão da coordenadora do referido curso.

3 Relacionando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G

Criado oficialmente em 1960, o PEC-G tem como objetivo ofertar vagas em cursos de graduação de IES brasileiras para cidadãos oriundos de países com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais (BRASIL, 2019). Atualmente, o convênio contempla estudantes provenientes de países da América Latina, Caribe, África, Ásia e Europa, com predominância de países e de alunos do continente africano (BRASIL, 2020a, 2020b).

O Celpe-Bras é um dos requisitos de seleção para o ingresso efetivo e integral dos estudantes no PEC-G desde 1998 (BRASIL, 1998). O decreto que atualmente regula o programa dispõe que os candidatos oriundos de países sem Postos Aplicadores do Celpe-Bras poderão realizá-lo uma única vez no Brasil, após finalizarem curso de língua portuguesa ministrado em IES credenciadas. Caso não obtenham a certificação, devem regressar aos seus países de origem (BRASIL, 2013). Já em caso de certificação e de efetivo ingresso na graduação, os estudantes se comprometem a regressar aos seus países após a formatura, de maneira a contribuir com o desenvolvimento nacional na área em que se graduaram (BRASIL, 2013). O diploma de conclusão de curso é enviado para a embaixada brasileira nos seus países, onde poderão retirá-los. No documento oficial, consta a informação de que o título foi obtido por meio do convênio do país de origem com o Brasil através do PEC-G (BIZON, 2013).

O construto teórico do 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 da língua não é avaliada por si mesma, mas inserida em uma competência comunicativa, que contempla a sintonia entre o uso linguístico e o contexto imediato e sociocultural (SCARAMUCCI, 1999). A visão de desenvolvimento da linguagem do exame é vygotskiana, ou seja, entende a aprendizagem e o desenvolvimento humano como vinculados à prática social (SCHLATTER *et al.*, 2009). Por isso, o Celpe-Bras se baseia em *tarefas*: ações de linguagem dotadas de propósito comunicativo, com usos semelhantes aos da vida real, com base em textos autênticos e de ampla circulação social, os quais são contextualizados e apresentados de maneira integral, evitando-se 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 cerca de 20 minutos na presença de um avaliador interlocutor e de um avaliador observador. A parte inicial da conversa, um “quebra-gelo”, acontece com base em informações gerais do participante fornecidas no ato de inscrição no exame, já a maior parte da interação acontece com base em temas propostos a partir de diversos gêneros multimodais do discurso (como capas de revista, cartuns etc.) (BRASIL, 2019). Desse modo, o conceito de gêneros do discurso é basilar na prova do Celpe-Bras (BRASIL, 2015). Como explica Schoffen (2009), eles materializam a visão de língua como meio de interação social, afastando o exame de

testes que avaliam itens isolados e que entendem a língua exclusivamente como um sistema. A importância de uma preparação que leve em consideração os gêneros aparece nos manuais destinados aos examinandos (BRASIL, 2011, 2019).

O Celpe-Bras busca avaliar a proficiência de maneira qualitativa e global. Para isso, fundamenta-se em critérios qualitativos e holísticos formalizados em descritores de competência e desempenho e prevê quatro certificações: 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.

As publicações de membros da Comissão Elaboradora do Celpe-Bras nos anos 1990 indicam o desejo de que o teste não só servisse para avaliar a proficiência linguística dos examinandos, mas também gerasse 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 seria a transição de um ensino de língua pautado em uma abordagem formalista para uma abordagem comunicativa, com foco nos usos da língua em contextos reais de comunicação. O desejo de mudança 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.*

Esses depoimentos confirmam a afirmação de Shohamy (2006) de que a modificação das práticas de professores, alunos e demais envolvidos com o contexto de ensino-aprendizagem é sua principal função. Assim, o teste funciona como um fator preponderante na determinação das mudanças educacionais almejadas (MENKEN, 2017). Dentre os “demais envolvidos”, uma figura importante, porém pouco explorada em estudos, é a dos responsáveis por garantir o encaminhamento pedagógico e administrativo em cursos de línguas voltados para a realização de testes. Considerando essa lacuna, estabelecemos como objetivo discutir como o exame Celpe-Bras atua como um mecanismo de política linguística e quais são os seus impactos para os agentes envolvidos em um curso de português para candidatos ao PEC-G, na visão de uma coordenadora do referido curso.

4 Metodologia⁸

A abordagem metodológica deste trabalho é qualitativo-interpretativista. Nesse sentido, buscamos construir um conhecimento prático que vise a compreender “[...] como as pessoas estão fazendo o que estão fazendo, e por que, a partir da perspectiva dos participantes [...]”⁹, enfocando o sentido que os atores sociais atribuem aos diferentes fenômenos sociais (LIN, 2015, p. 25). Logo, enfocamos os sentidos atribuídos pela coordenadora — identificada sob o pseudônimo de Simone, escolhido por ela — à atuação do Celpe-Bras como mecanismo de política linguística e aos seus impactos para os agentes envolvidos no programa sob sua coordenação.

O instrumento de geração de dados foi uma entrevista semiestruturada, isto é, norteadas por um roteiro com flexibilidade para a realização de perguntas não previstas. A entrevista teve os seguintes eixos temáticos: i) caracterização do programa coordenado; ii) visão sobre o ensino de português para falantes de outras línguas; iii) visão sobre o ensino de língua portuguesa para o PEC-G; e iv) visão sobre o exame Celpe-Bras. Neste trabalho, discutimos as respostas fornecidas às perguntas referentes aos itens iii) e iv) do roteiro.

O programa de extensão de ensino de português para falantes de outras línguas em tela ofertava um “Curso Intensivo de Português” a candidatos ao PEC-G. A equipe do programa era composta pela coordenadora administrativo-pedagógica, professora efetiva da universidade, e seis professoras licenciandas em Letras – Português. As atribuições administrativas da coordenadora incluíam a busca pela manutenção das bolsas das professoras e pela reserva das disputadas salas de aula da universidade, assim como a solicitação de melhorias no espaço físico de atendimento ao público e a comunicação com o setor responsável pelos assuntos internacionais da universidade, incluindo a coordenação geral do PEC-G na instituição. Por sua vez, as atribuições pedagógicas da coordenadora incluíam organizar reuniões de planejamento, de acompanhamento e de avaliação das atividades docentes realizadas pelas professoras. Finalmente, a coordenadora exercia a função há cerca de três meses quando da realização da entrevista. No semestre anterior ao que assumiu a função, realizou uma aproximação gradual com o programa através do contato com a coordenadora anterior e da participação como avaliadora de uma edição do Celpe-Bras.

A entrevista foi gravada em áudio e transcrita de acordo com a metodologia da análise da conversação proposta por Marcuschi (1991), com algumas adaptações. Na análise, entendemos os textos produzidos em situação de entrevista como inseparáveis de relações eminentemente discursivas. Assim, utilizamos a noção de que “[...] o texto emerge de um evento no qual os sujeitos são vistos como agentes sociais que levam em consideração o contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para a construção de sentidos” (CAVALCANTE; CUSTÓDIO FILHO, 2010, p. 58). Dessa forma, nos alinhamos ao paradigma sociocognitivista em 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). Reconhecemos, por exemplo, que a posição social desempenhada pela coordenadora no contexto analisado repercute nos textos-discursos produzidos por ela, assim como essa posição social é também construída por esses textos, em uma relação dinâmica de produção de sentidos.

⁸ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba. Protocolo nº 0321/16. CAAE: 55777116.4.0000.5188.

⁹ No original: “[...] to produce knowledge that enriches our understanding of how people are doing what They are doing, and why, from the perspectives of the participants [...]” (LIN, 2015, p. 25).

Realizamos uma análise dos dados explorando o conteúdo temático, a seleção lexical e a materialidade textual, conforme Koch (2000, 2011) para depreender os sentidos construídos no texto-discurso produzido na situação de entrevista, associados ao papel social que a entrevistada desempenha como coordenadora do curso de extensão.

5 O Celpe-Bras na visão de uma coordenadora de curso de português para falantes de outras línguas

Uma das atribuições da coordenadora do curso era a de selecionar professores para o programa e orientar a sua distribuição para cada turma (e.g. nível básico, nível intermediário, nível avançado, PEC-G, dentre outras). Tendo em vista essa atribuição, um dos elementos que aparecem na entrevista com a coordenadora Simone são os critérios de seleção para os professores que atuam diretamente com o PEC-G, os quais seriam diferentes dos critérios exigidos para as outras turmas do programa (chamadas informalmente de “nível”)¹⁰:

olha normalmente... éh... é melhor já ter éh... já ter passado como professora do nível pra depois ser do PEC-G porque como o nível tem menos gente tem menos alunos... nível é RAro uma turma de nível ter mais que dez alunos... então são menos alunos e... esses alunos também estão menos pressioNados porque eles não têm NEcessariamente que passar pelo exame eles JÁ estão aqui em intercâmbio eles JÁ estão aqui porque vão morar então... é uma outra relação com com o curso é uma coisa... também a carga horária é menor né? o o curso são quatro horas por semana... e o PEC-G são VINte ((risos)) já... uma diferença muito grande... então éh... a gente procura evitar colocar uma pessoa que acabou de chegar no programa¹¹ pra dar aula no PEC-G mais por isso assim por ter esse número de alunos em sala de aula... e também essa essa essa preSSÃO que eles vivem e que acaba de alguma forma... mudando um pouco... o caRÁter do curso né? fica um pouco mais tenso talvez assim ou... né? é talvez acho que um pouco isso assim eu sinto uma tenSÃO éh... em relação ao PEC- G assim... lá... as meninas quase não falam dos níveis mas do PEC-G ((risos)) elas elas sempre falam sempre estão éh... né? [...] por um lado satisfeitas mas assim sempre preocuPAdas né? uma coisa assim que... envolve muito o o programa... eu acho assim [...] eu acho que o o convênio com o PEC-G atualmente ele é... ele pauta muito o programa.

A primeira diferença no critério de seleção é que, enquanto os professores iniciantes no programa poderiam assumir livremente turmas de “nível”, eles não seriam incentivados a exercer a docência na turma do PEC-G. A justificativa fornecida pela coordenadora se deve à sua avaliação de que haveria um maior nível de dificuldade nas turmas do PEC-G, dada a maior quantidade de alunos, a mais extensa carga horária e, por fim, a necessidade de certificação no Celpe-Bras. O horizonte do exame provocaria uma repercussão emocional nos alunos, que se sentiriam “mais pressionados” e, conseqüentemente, essa “pressão” redefiniria o “caráter do curso”. A recorrência dos itens lexicais relacionados à “pressão” e à “tensão” evidenciam que essa reação emocional dos atores envolvidos (alunos e professores) chega a ser palpável para a coordenadora (“eu sinto uma tenSÃO éh... em relação ao PEC-G”).

¹⁰ Doravante, todos os grifos em itálico nos excertos transcritos da coordenadora são de nossa responsabilidade.

¹¹ Todos os trechos em que a autora se refere nominalmente ao programa de ensino de português, substituímos pelo termo genérico “programa”.

Simone também relata uma resposta emocional ambígua das professoras quanto ao curso para o PEC-G: ao mesmo tempo em que é de satisfação, também é de preocupação. A constância dessa tensão é reforçada pela repetição dos advérbios “sempre” (“as meninas quase não falam dos níveis mas do PEC-G ((risos)) elas elas sempre falam sempre estão éh... né? [...] por um lado satisfeitas mas assim sempre preocupadas né?”).

O estabelecimento de um critério de seleção de professores para a turma do PEC-G consiste em uma decisão político-linguística. Segundo Shohamy (2006, p. 76), juntamente com a designação de um público-alvo e da maneira com que o ensino será conduzido, são político-linguísticas as decisões referentes a: “Por quem e para quem (quem é qualificado para ensinar e quem tem direito ou dever de aprender) e como (com que métodos, materiais, testes etc.)”¹². Logo, à luz de tal reflexão, o Celpe-Bras atua como um *mecanismo de política linguística* para o PEC-G ao influenciar a seleção dos professores para esse grupo e ao definir a ampliação do número de horas de ensino, ilustrando o que afirma Menken (2017) sobre o fato de as instituições educacionais responderem de diferentes formas aos testes.

Para a coordenadora Simone, há um ciclo de pressões no contexto de ensino de português para o PEC-G desencadeado pelo Celpe-Bras. A referida pressão se iniciaria nos alunos, propagar-se-ia para as professoras e chegaria à coordenadora. A turma de candidatos ao PEC-G assumiria um lugar de destaque nas suas atividades do programa de extensão, dado que o convênio o “envolve muito” e o “pauta muito”, como afirma a colaboradora. Essa centralidade pode ser atribuída ao fato de que quase metade dos alunos do programa são candidatos ao PEC-G, mas também à própria preparação intensiva desses alunos para o exame Celpe-Bras.

O reflexo dessa “pressão” característica do contexto do PEC-G, conforme relatada por Simone, é exemplificado por ela a partir de uma situação de conflito ocorrida entre alunos, professoras e coordenadora do curso. O dissenso teria irrompido em função da não certificação de um número considerado grande de alunos do PEC-G em uma das edições do Celpe-Bras.

historicamente a universidade¹³ aprova... em média oitenta por cento mas certamente mais de setenta por cento sempre... éh... dos alunos no Celpe-Bras... mas no no *na prova do ano passado... houve uma QUEDA no... de aprovação... no índice de aprovação... que foi geral... éh no Brasil... no PEC-G de todo o Brasil de todas as universidades não só na universidade [...] o MEC e o Ministério de Relações Exteriores... os órgãos responsáveis pelo programa PEC-G como um todo... acharam... éh... que existia algum motivo que não o dos cursos porque não foi só aqui na universidade [...] decidiram dar mais uma chance pra esses alunos... que tinham sido reprovados né? permitir que eles fizessem... éh... mais uma prova que eles passassem por uma de novo né? que eles fizessem mais um exame do do Celpe-Bras.*

A constatação de um maior índice de não certificação de alunos do PEC-G no Celpe-Bras levou a uma mudança temporária na política linguística oficial do convênio em âmbito nacional. Naquele momento, os órgãos responsáveis pelo seu funcionamento — INEP/MEC e Ministério das Relações Exteriores — suspenderam temporariamente a regra estabelecida pelo Decreto do PEC-G em vigor de que os candidatos ao convênio teriam direito somente a

¹² No original: “By whom, for whom (who is qualified to teach and who is entitled or obligated to learn) and how (which methods, materials, tests, etc.)?” (SHOHAMY, 2006, p. 76).

¹³ Todos os trechos em que a coordenadora se refere nominalmente à universidade em que trabalha, substituímos pelo termo genérico “universidade”.

uma tentativa de certificação no exame (BRASIL, 2013). Como resultado, tais órgãos passaram a permitir a realização de uma nova tentativa, uma vez que os resultados foram considerados atípicos não só em relação à turma do PEC-G do programa que Simone coordenava, mas também das turmas ofertadas por outras IES brasileiras.

Com essa nova chance, os alunos do PEC-G vinculados à universidade de Simone, enquanto atores diretamente afetados por essa mudança na política linguística oficial, solicitaram uma reunião com a coordenadora e as professoras do programa de extensão:

então eles resolveram fazer uma reunião pra tentar éh... entender o que que estava acontecendo e ver... éh... em que que a gente podia ajudar né? o programa em que que o programa podia ajudar o que que a gente né? pra pra esclarecer mas pra pra esclarecimentos e tentar... chegar a alguns acordos.

Ao relatar a proposta de reunião, Simone utiliza um léxico associado à ideia de cooperação, como “ajudar”, “esclarecer”, “chegar a acordos”, construindo discursivamente a ideia de que a agência tanto dos alunos quanto da coordenadora se baseou na negociação. Há, assim, uma inversão da hierarquia que seria esperada em um curso de línguas (coordenadora em posição de maior poder do que os alunos), dado que os próprios alunos lançaram uma pauta propositiva do seu interesse:

as reivindicações éh principais... que eles queriam ter um curso... éh pré/preparatório pra pra fazer essa segunda chance.... que eles queriam... fazer a prova aqui e não no Rio Grande do Sul ou em Brasília ou em Manaus... que eles queriam... sentiam falta de um programa de curso do PEC... que tivesse ou um livro ou que no primeiro dia chegasse e dissesse “olha como que vai ser” que que fosse informado pra eles assim... que eles ficavam meio... achavam que é que a sensação que dava é que era meio solto... que cada dia chegava e falava uma coisa e éh... que ah que não preparava aula que era meio solto.

A atuação do Celpe-Bras como *mecanismo de política linguística* para o PEC-G é corroborada pela avaliação que os candidatos fazem do curso a partir dos resultados que obtiveram no exame. Corroboram, assim, o que diz Shohamy (2017) quando destaca que os testes têm impacto na vida das pessoas. Os alunos reivindicaram: i) a continuidade do curso de português com vistas à preparação para a segunda oportunidade de realizar o teste; ii) a transferência para Postos Aplicadores do exame mais próximos daqueles candidatos que somente haviam conseguido se inscrever em Postos distantes; e iii) a realização de alterações na proposta pedagógica do curso.

A reivindicação pela continuidade das aulas se soma às críticas dos alunos de que faltava estrutura ao curso anterior (considerado “meio solto”), demandando uma estruturação programática (“eles queriam... sentiam falta de um programa de curso do PEC”), a adoção de um livro didático — por si só, outro mecanismo de política linguística — ou a explicitação prévia do funcionamento das aulas (“que tivesse ou um livro ou que no primeiro dia chegasse e dissesse ‘olha como vai ser’”). Sendo assim, o efeito do teste promoveu a agência dos alunos, que buscaram provocar mudanças na organização do exame e do curso de português. Quanto a este último, a ação dos alunos caracterizou-se como uma decisão de política linguística de natureza *bottom-up*, isto é, realizada por agentes localizados na base do contexto, tradicionalmente tidos como detentores de menor poder.

À divulgação dos resultados do Celpe-Bras seguiu-se uma desestabilização no curso, que antecedeu a reunião com os alunos e nela culminou:

alguns deles [dos alunos] começaram a culpar um pouco... éh... as meninas... as professoras... dizer que “ah porque as professoras eram inexperientes” [...] que elas não tinham muito controle de sala... que elas eram inexperientes... mas só que isso teve um impacto muito negativo pra elas porque... éh... elas ficaram... começaram a ficar inseguras... então assim quando a gente foi pra reunião... elas já foram muito em clima de guerra assim “ah vocês estão falando mal da gente... vocês estão falando que a gente não sabe dar aula” e... o clima ficou muito tenso.

Para Simone, uma das reações demonstradas pelos alunos quando se depararam com o desempenho considerado aquém do desejado no Celpe-Bras foi atribuir a “culpa” às professoras. Segundo eles, a inexperiência e a falta de controle de sala pelas professoras contribuíram para o baixo aproveitamento dos alunos no curso. Curiosamente, o principal critério de seleção de professores para a turma do PEC-G, mencionado anteriormente pela coordenadora, era a experiência prévia com o ensino de português em outras turmas do próprio programa, o que enfraqueceria a atribuição de inexperiência às professoras. Cabe também questionar a que se referiam os alunos quando mencionaram “controle de sala” como atributo necessário a professores que ministravam aulas para adultos (a média de idade dos alunos do PEC-G da referida turma era de 21 anos).

A culpabilização das professoras (embora parcial, segundo Simone) provocou nelas uma desestabilização emocional, refletida pela “insegurança” (“começaram a ficar inseguras”). Embora a reunião tenha sido retratada em excertos anteriores pela coordenadora como um ambiente de negociação, tal não parece ter sido a compreensão inicial das professoras, que, segundo ela, se dirigiram “em clima de guerra”, e receberam as críticas como um ataque pessoal e profissional (o “falar mal” e o “não saber dar aula”). A recepção das professoras às críticas dos alunos corrobora a ideia de “tensão” que perpassa todo o discurso da coordenadora quando se refere às relações entre Celpe-Bras e PEC-G, conforme se repete no excerto a seguir:

as meninas estavam na reunião e elas começaram a ficar ansiosas... e a e a Celina¹⁴ tinha que... tinha que ir pra aula ela ia ter aula à noite... e ela começou a dizer “não... então fala logo... porque vocês só estão enrolando e eu quero que diga logo... éh... por que o que que é que a gente fez de errado?” [...] o fato é que ficou uma... gerou um um meio que uma confusão assim uma coisa meio... éh... um imbróglio assim um... uma tensão... e depois... alguns CLArO quiseram culpar... éh não culpar... responsabilizar assim... as aulas éh... algumas coisas das aulas pela reprovação deles... mas aí a gente disse que tinha também uma questão da presença... de estudar em casa... porque assim são muitos fatores que envolve né? não só a qualidade éh... do curso.

A coordenadora prossegue em relatar a reação emocional das professoras (“ansiosas”) e singulariza o comentário de uma delas, construindo-se discursivamente como porta-voz das demais (“a gente”). A professora Celina interpreta a reivindicação dos alunos como um aponte de erros das professoras e, desse modo, minimiza a ideia de negociação como central à reunião. Simone, então, reformula gradativamente, em seu texto-discurso, o que representou a reunião, recorrendo a um léxico associado ao conflito: “confusão”, “imbróglio”, “tensão”. A culpabilização é ressignificada pela coordenadora como uma responsabilização, não das professoras, mas das aulas. Desse modo, a colaboradora impessoaliza as críticas recebidas ao

¹⁴ Pseudônimo de uma professora.

substituir os atores (professores) pelo produto (aulas). Simone assume uma voz coletiva como representante das professoras (“a gente”) e estende a responsabilidade pelos resultados no Celpe-Bras aos próprios alunos, criticando implicitamente a falta de assiduidade e de estudo individual como fatores que contribuíram para a não certificação naquela edição do exame.

Dado que a coordenadora tinha assumido a função havia apenas três meses, a reunião posterior à divulgação dos resultados do Celpe-Bras ocorreu logo no início de suas atividades no programa. Devido à pouca interação com as professoras até aquele momento, os efeitos da reunião se refletiram também na relação estabelecida entre elas: “*elas ficaram achando que eu desconfiei delas e... ficaram frustradas... ficaram inseguras sobretudo éh... muito magoadas assim... e agora isso está se refletindo agora eu acho que eu... devagar está começando a passar...*”. Simone reflete que as professoras se consideraram feridas em sua autoimagem profissional diante da nova coordenadora (movidas por sentimentos de frustração, insegurança, mágoa) e passaram a agir defensivamente nessa relação.

Portanto, no contexto retratado, a atuação do Celpe-Bras vai além do possível efeito nas práticas de ensino-aprendizagem, mas também afeta a identidade dos agentes envolvidos. Para Shohamy (2017, p. 441), o poder dos testes “[...] faz com que os candidatos e os sistemas educacionais mudem seus comportamentos e estratégias educacionais à medida que se esforçam para ter sucesso nos testes devido ao seu impacto prejudicial”¹⁵, nesse caso, as professoras.

mas porque *elas ficaram com muito medo* que porque como a turma desse PEC novo já tinha chegado... então *elas ficaram com muito medo* que isso se refletisse... *que o PEC novo então fosse ter esse comportamento reivindicativo agressivo desconfiado que... o PEC antigo... os reprovados do PEC antigo e mesmo assim alguns reprovados do PEC antigo estavam tendo.*

O conflito narrado pela coordenadora traduziu-se em uma postura defensiva adotada pelas professoras (“elas ficaram com muito medo”) também em relação à turma seguinte dos candidatos ao PEC-G. Simone relata a interpretação das professoras sobre o que significou a postura dos alunos (“comportamento reivindicativo agressivo desconfiado”) e procura amenizar a extensão das críticas recebidas por meio de uma gradação: em vez de representarem a turma completa do PEC-G, representaram a opinião dos que não foram certificados no exame e, menos ainda, de alguns dentre eles (“o PEC-G antigo... os reprovados [...] e mesmo assim alguns reprovados”).

A reflexão da coordenadora sobre o que motivou a situação de conflito é a seguinte:

essa coisa de criticar o curso... acho que era muito mais um desespero... do que uma uma uma realidade assim eu acho que eles estavam simplesmente eles estavam desesperados porque eles não querem voltar e... [...] deve ser uma situação no país deles muito complicada assim... e também eu acho que tem uma cultura... éh... do orgulho da honra maior que a nossa... então isso é uma decepção... teve um deles que veio pra mim e falou “professora nem contei pra minha família que eu reprovei eu não tive coRAgem de falar”.

O comportamento contestador dos alunos do PEC-G é atribuído ao desespero em relação aos resultados negativos no Celpe-Bras (“eles estavam desesperados”), posto que

¹⁵ No original: “It is the power of tests, especially those of high stakes, that causes test takers and educational systems to change their educational behaviors and strategies as they strive to succeed in tests given their detrimental impact” (SHOHAMY, 2017, p. 441).

significariam a necessidade de retornar aos seus países de origem (“eles não querem voltar”), de acordo com as regras do PEC-G vigentes (BRASIL, 2013). O sentimento de vergonha que levou ao desespero, segundo a colaboradora, seria fruto de uma cultura de “orgulho” e de “honra”, que os leva a se considerarem uma “decepção” para a família, chegando até mesmo a ocultarem o resultado negativo no exame (“eu não tive coragem de falar”). Tamanho impacto dos resultados do Celpe-Bras nas vidas dos alunos confirma o efeito negativo dos testes na medida em que podem “[...] recompensar ou barrar um estudante individual de suas oportunidades futuras”¹⁶ (MENKEN, 2017, p. 394).

Na sequência, Simone descreve os sentidos que atribuiu ao acontecimento da reunião após a divulgação dos resultados do Celpe-Bras:

eu acho que tudo foi psicológico assim pra falar a verdade ((risos)) acho que foi muito mais uma coisa... uma ansiedade... um um movimento assim... uma efervescência... uma um caos passional do que [...] eu acho que foi essa que foi... essa que foi a questão foi um surto assim ((imita grito)) todo mundo surtou... e foi difícil mas depois agora... agora depois de passar a prova tal que está... um pouco antes de passar a prova elas já estavam mais calmas eu percebo agora que elas já estão já estão se acalmando assim em relação em relação a isso assim... ainda eu acho que ainda é forte né?.

O evento da reunião é recategorizado sequencialmente pela coordenadora como “psicológico”, “uma coisa”, “uma ansiedade”, “um movimento”, “uma efervescência”, “um caos passional” e “um surto”, confirmado pela imitação que faz de um grito. A realização de outra prova do Celpe-Bras em substituição à anterior surge como apaziguadora dos ânimos e representativa do retorno à “normalidade”, ocorrido de maneira processual (“elas já estavam mais calmas”, “já estão se acalmando”), muito embora os efeitos ainda se fizessem sentir até o momento da entrevista (“ainda é forte”).

Por fim, Simone relata que os desdobramentos do Celpe-Bras, potencializados pela atuação dos alunos do PEC-G, trouxe consequências para a sua própria atuação profissional com o grupo:

éh... então... ele que é o presidente da associação [dos alunos do PEC-G na referida universidade] eu estou... sempre... procuro sempre per/conversar com ele... dizer que a gente está disposto né? também eu sem/eu dou umas passadinhas lá na aula do PEC... sempre que eu encontro eles [...] eu quero ficar perto e quero que eles se sintam à vontade pra poder... dizer se caso haja algum problema né? se eles tiverem achando... alguma dificuldade ou né? algum problema no curso que eles tenham a liberdade de me dizer [...] eu estou procurando ficar muito... nunca fui em nenhuma aula de nível... não conheço nenhum aluno do nível mas o PEC eu estou procurando ficar muito perto.

Simone indica a disposição de estabelecer um diálogo mais direto com os alunos do PEC-G. Considerando sua posição no programa de ensino, ao utilizar a voz coletiva “a gente”, ela não fala só por si mesma, mas também pelas professoras e pelo programa de extensão como um todo. Porém, quando se refere à recém-adquirida atribuição de manter uma maior convivência e supervisão da turma o PEC-G, buscando identificar desde o início qualquer movimento de insatisfação dos alunos, ela assume a responsabilidade de maneira

¹⁶ No original: “In addition to either rewarding or barring an individual student from future opportunities.” (MENKEN, 2017, p. 387).

individual (“[eu] dou umas passadinhas lá na aula do PEC”, “eu quero ficar perto”, “que eles tenham a liberdade de me dizer”, “[eu] estou procurando ficar... ficar perto do PEC”). A coordenadora diferencia, assim, a gestão da turma do PEC-G da gestão das outras turmas, desencadeada pelos efeitos da atuação do Celpe-Bras nas suas atribuições profissionais para o convênio (“nunca fui em nenhuma aula de nível... não conheço nenhum aluno do nível mas o PEC eu estou procurando ficar muito perto”).

6 Considerações finais

Neste artigo, discutimos como o exame Celpe-Bras atua como um *mecanismo de política linguística* e os seus impactos para os agentes envolvidos em um curso de português para candidatos ao PEC-G, na visão da coordenadora do referido curso. A relação entre o teste e o convênio se estabelece pela exigência formalizada pelo Protocolo de 13 de março de 1998 de que os candidatos ao PEC-G devem obter certificação no Celpe-Bras como um dos requisitos para o seu efetivo ingresso em cursos de graduação de IES brasileiras (BRASIL, 1998).

De acordo com a discussão realizada, observamos que o Celpe-Bras tem impactos no que se refere: i) à identidade dos professores e alunos envolvidos com o convênio; ii) à agência dos alunos; iii) às atribuições profissionais assumidas pela coordenadora. A pesquisa também corroborou a revisão de literatura que destaca o efeito negativo dos testes para os envolvidos (SHOHAMY, 2006, 2009, 2017; MENKEN, 2017). Os resultados confirmaram que o Celpe-Bras funciona como um mecanismo de política linguística quando os alunos reivindicam um ensino, um programa de curso e um material didático voltado a prepará-los adequadamente para conseguirem uma proficiência almejada; e quando a coordenadora estabelece uma carga horária maior para a turma do PEC-G e seleciona os professores para esta sala, privilegiando aqueles com experiência anterior de ensino de português para falantes de outras línguas em outras turmas do programa de extensão.

Em suma, no contexto em estudo, o teste do Celpe-Bras assume um enorme poder na vida de estudantes e de educadores. Por fim, sugerimos a realização de investigações que explorem a relação entre o Celpe-Bras e as políticas linguísticas *de facto* em uma perspectiva positiva para o ensino e a aprendizagem do português brasileiro para falantes de outras línguas.

Referências

- BIZON, A. C. C. **Narrando o Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização.** 445 f. 2013. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- BRASIL. 1998. **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.
- BRASIL. **Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros: manual do examinando.** MEC/INEP: Brasília, 2011. 39 p
- _____. **Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013.** Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G, Brasília, 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Programa%20de,d e%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20PEC%2DG.&text=DAS%20DISPOSI%C3%](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d7948.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Programa%20de,d e%20Gradua%C3%A7%C3%A3o%20%2D%20PEC%2DG.&text=DAS%20DISPOSI%C3%96)

87%C3%95ES%20GERAIS-

,Art.,de%20Ensino%20Superior%20%2D%20IES%20brasileiras. Acesso em: 28 mar. 2020.

_____. **Certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros**: manual do examinando. Brasília, DF: MEC/INEP, 2015.

_____. **Celpe-Bras**: cartilha do participante MEC/INEP: Brasília, 2019. 22 p.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Assuntos Educacionais. PEC-G: Países participantes – PEC-G. 2020a. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/paises_participantes.php>. Acesso em: 19 mar. 2020.

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

CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. C. Revisitando o estatuto do texto. **Revista do GELNE**, Piauí, v. 12, n. 2, p. 56-71, 2010.

CUNHA, M. J.; SANTOS, P. 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.

DORIGAN, T. **O Celpe-Bras como instrumento de política linguística**: um mediador entre propósitos e materializações. 128 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 5. ed. São Paulo: Contexto. 2000. 116 p.

_____. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez. 2011. 240 p.

LIN, A. M. Y. Researcher positionality. In: HULT, F. M.; JOHNSON, D. C. (Orgs.). **Research methods in language policy and planning**: a practical guide. UK: Wiley Blackwell, 2015. p. 21-32.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1991. 96 p.

MENKEN, K. High-stakes tests as de facto language education policies. In: SHOHAMY, E.; OR, I. G.; MAY, S. (Orgs.). **Language and assessment**. 3 ed. Auckland/New Zeland: Springer, 2017. p. 385-394.

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: Pontes, 1995. p. 77-90.

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

SCHLATTER, M. CELPE-Bras: certificado de língua portuguesa para estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **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. G. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: Editora RG; 2009. p. 195-222.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. 192 f. 2009. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SHOHAMY, E. 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. 209 p.

- _____. Language teachers partners in crafting educational language policies? **Íkala, Revista de Language y Cultura**, v. 14, n. 22, p. 45-67, maio-ago. 2009.
- _____. Critical language testing. In: SHOHAMY, E.; OR, I. G.; MAY, S. (Orgs.). **Language and assessment**. 3. ed. Auckland/New Zeland: Springer, 2017. p. 441-454.
- SOUSA, S. C. T.; SILVA, G. B. A redação do Enem e seus efeitos nas políticas linguísticas em instituições educacionais. In: ARAÚJO, A. S. *et al.* (Orgs.). **Reflexões linguísticas e literárias**. Fortaleza: HBM, 2015, p. 29-42.
- SPOLSKY, B. **Language policy**. Cambridge: Cambridge University Press. 2004. 262 p.
- _____. **Language management**. Cambridge: Cambridge University Press. 2009. 322 p.

Submetido em 26/03/2021

Aceito em 18/10/2021