

Marina Ayumi Izaki Gómez 

Universidade Jaguelônica de Cracóvia

marina.gomez@uj.edu.pl

Tarefas do exame Celpe-Bras como potencial material para o ensino de português língua estrangeira

Resumo:

Neste artigo, propomos apresentar tarefas do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e discutir seus aspectos constituintes. As tarefas são de natureza comunicativa e priorizam ações relevantes para interação em situação real de uso da língua. Para o contexto de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira, essas tarefas podem se configurar como potencial material didático. Levando em consideração o impacto de um exame em diversas esferas sociais, o Celpe-Bras também tem colaborado para o redirecionamento da ação docente por meio de reflexão sobre a prática em sala de aula. Nesse sentido, temos expectativa de que esta breve discussão possa ampliar reflexão sobre o fazer pedagógico.

Palavras-chave: Tarefas, Exame Celpe-Bras, Português Língua Estrangeira

Abstract:

Celpe-Bras Exam Tasks as Potential Material for Teaching Portuguese as a Foreign Language

In this article, the Certificate of Proficiency in Portuguese Language for Foreigners (Celpe-Bras) examination is presented and its constituent parts are discussed. From a communicative perspective, the tasks in the examination prioritize actions which are relevant to interaction in real-life situations. Regarding the teaching and learning of Portuguese as a Foreign Language, these tasks can be applied as potential teaching material. Taking into consideration the impact of an examination in different social spheres, Celpe-Bras has also collaborated to redirect the

teaching activity through reflection on classroom practice. We expect that this discussion will contribute to further in-depth consideration of teaching Portuguese as a Foreign Language.

Keywords: tasks, Celpe-Bras exam, Portuguese as a Foreign Language

Introdução

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é o exame oficial brasileiro criado no fim da década de noventa e aplicado, pela primeira vez, em 1998. Todos os interessados que não tenham o português como língua materna podem realizar o Celpe-Bras e “embora os editais recentes não estabeleçam idade ou escolarização mínima para a realização do exame, os temas e textos utilizados destinam-se a um público jovem e adulto escolarizado” (Fundação Alexandre de Gusmão, [s.d.]: 125). Em especial, os estudantes estrangeiros, participantes de Programas de Estudantes-Convênio do Ministério da Educação (MEC), precisam apresentar o certificado Celpe-Bras para ingressar em Instituições de Ensino Superior no Brasil. Para além do contexto acadêmico, é obrigatório para validação de diplomas, registro profissional, processo de naturalização, entre outros (Fundação Alexandre de Gusmão, [s.d.]: 125). No tocante à validade do exame, instituições públicas/privadas e órgãos do governo para onde se apresenta o certificado decidem o prazo de validade, não sendo, portanto, definido pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão responsável por seu desenvolvimento e sua aplicação a partir de 2009.

Atualmente, há no total 125 postos aplicadores no Brasil (48) e no Exterior (77) (Fundação Alexandre de Gusmão, [s.d.]: 128), entre Institutos Culturais, Universidades e Instituições de Ensino de Português. Além desse aumento quantitativo, o impacto do Celpe-Bras também pode ser evidenciado na área de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE). De acordo com Scaramucci (2012: 48–49), “exames são instrumentos potenciais de mudanças no ensino, na aprendizagem e nos materiais didáticos” e, portanto, discussões nesse âmbito são fundamentais para área. Por sua natureza comunicativa e pelas tarefas

propostas, o exame tem sido forte orientador¹ “capaz de direcionar não apenas as práticas de ensino e aprendizagem, mas também as ações de formação do professor” (Scaramucci, 2012: 49). Os impactos causados por um exame, conhecidos como efeito retroativo (*washback*), têm sido amplamente estudados e, no caso do Celpe-Bras, esse acontecimento também tem provocado reflexões por parte de professores no tocante ao redirecionamento da prática pedagógica (Scaramucci, 2012).

Nesse sentido, no presente artigo, propomos apresentar tarefas da parte escrita do Celpe-Bras e discutir seus aspectos constituintes, uma vez que o exame traz conceito significativo de tarefa como “um convite para agir no mundo” (Scaramucci, 2003: 9), podendo proporcionar ação docente voltada às questões reais de uso da língua e, portanto, altamente relevante para o ensino de PLE em variados contextos.

Para cumprir os objetivos, este artigo está organizado em três partes: apresentação da estrutura do exame e discussão sobre o aporte teórico que o embasa, descrição e análise de tarefas do Celpe-Bras e considerações finais.

Estrutura e natureza comunicativa do exame

O exame é composto por duas etapas: Parte Escrita e Parte Oral. As características gerais estão indicadas no quadro a seguir:

Quadro 1. Estrutura do exame Celpe-Bras

Estrutura		Habilidades intergradadas	Tempo
Parte Escrita	Tarefas 1 e 2	Compreensão oral e escrita e produção escrita	3h
	Tarefas 3 e 4	Compreensão escrita e produção escrita	
Parte Oral	Interação face a face	Compreensão escrita e produção oral	20 min

Fonte: Próprio autor

¹ A partir de 2020, por iniciativa do Ministério das Relações Exteriores, foram publicadas “Propostas curriculares para o ensino de português no exterior”. Para mais informações, acessar <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153>.

Na Parte Escrita, o examinando terá de realizar quatro tarefas: a primeira é composta por um vídeo; a segunda abarca um áudio; e a terceira e a quarta são baseadas em um texto escrito. Todas as tarefas são de produção escrita e envolvem habilidades integradas. Esta parte do exame tem duração de três horas e é aplicada no primeiro dia. Todos os Postos Aplicadores realizam o exame nos dias determinados pelo INEP².

A Parte Oral consiste em uma interação face a face de vinte minutos entre o Avaliador-Interlocutor e o examinando, por meio de três Elementos Provocadores (selecionados a partir de um conjunto de materiais com temas diversos) e um Roteiro de Interação (usado somente pelo avaliador). Nessa parte do exame, apenas o Avaliador-Interlocutor interage com o examinando, avaliando-o holisticamente (atribuindo uma nota entre zero e cinco, com base em uma grade), enquanto o Avaliador-Observador realiza uma avaliação analítica com base em seis descritores (Compreensão, Competência Interacional, Fluência, Adequação Lexical, Adequação Gramatical e Pronúncia), atribuindo para cada elemento uma nota entre zero e cinco.

Todos realizam o mesmo exame e podem ser certificados em um dos quatro níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. O desempenho na realização das tarefas é que determinará a proficiência na língua. De acordo com o Manual do Posto Aplicador, exame de proficiência é:

aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua- alvo. No caso do Celpe-Bras, essas necessidades incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagiroalmente ou por escrito em atividades do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários etc.) e externas a ele (fazer

² Para outras informações, acessar o site do INEP: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras> (Governo do Brasil [s.d.]).

relatos, fazer compras, obter informações, reclamar, ir ao médico etc.) (Sobrinho *et al.*, 2010: 4).

No Celpe-Bras, as habilidades são avaliadas de maneira integrada, por meio de tarefas que se assemelham ao cotidiano. Por ser de natureza comunicativa, “significa que não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua” (Sobrinho *et al.*, 2010: 4).

Nesse sentido, o exame é fundamentado em uma “visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis” (Sobrinho *et al.*, 2010: 5). Sob essa perspectiva, podemos inferir que a concepção de língua que norteia o exame se aproxima de princípios socioculturais em que o sujeito constrói o seu conhecimento através de ações sociais “mediadas pelos artefatos semióticos como interação social, signos, símbolos culturalmente construídos” (Vieira-Abrahão, 2012: 460). Nesse contexto, o homem é um sujeito ativo na construção da própria cultura, refletindo, respondendo e (trans)formando o seu entorno de modo crítico (Mizukami, 1986).

Levando em consideração a indissociabilidade de língua e cultura já mencionada, no Manual do Aplicador (2010), cultura é descrita não simplesmente como:

uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais inter-relacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando a situação da interação oral e/ou escrita (Sobrinho *et al.*, 2010: 5).

Com base nesse excerto, a cultura está em processo constante de (re)construção por meio das interações sociais, ressignificando valores,

redefinindo padrões, atitudes, crenças compartilhados em uma comunidade. Reconhecemos que essa compreensão sobre cultura destacada no exame não é aquela fundamentada “para ilustrar curiosidades culturais”, discutida por Almeida Filho (2011) na área de ensino e aprendizagem de línguas. Para esse autor, na sala de aula, frequentemente, “num caso, a língua é o foco real, e a cultura é a franja. No outro, a cultura é o cerne, e a língua é o que vem depois dela” (Almeida Filho, 2011: 107). Nesse sentido, o exame Celpe-Bras ressalta a importância de não considerar cultura como “uma lista de fatos, autores ou datas importantes” (Sobrinho *et al.*, 2010: 5), ou seja, a nosso ver, como “franja”. Reconhecemos que o desafio, tanto na sala de aula de línguas quanto em um exame, é justamente considerar “língua enquanto cultura” (Kramsch, 2009: 125).

O exame Celpe-Bras, portanto, “avalia a proficiência em língua portuguesa não através da medição apenas de conhecimento gramatical ou de conhecimento específico de vocabulário, mas através da capacidade de agir no mundo em situações similares às reais” (Schoffen *et al.*, 2017: 90), ou seja, em contextos de interação social de uso da língua. Desse modo, o desempenho do examinando será avaliado por meio de tarefas da parte escrita cuja apresentação será abordada na seção a seguir.

Tarefas da parte escrita do Celpe-Bras: apresentação e análise descritiva

Segundo o Manual do Aplicador (2010: 5), “tarefa é um convite para interagir no mundo usando a linguagem com um propósito social”, sendo constituída por três aspectos: ação, propósito(s) e interlocutor(es). A título de exemplo, tarefa é “Escrever um e-mail (ação) para um amigo (interlocutor) sugerindo atividades para o fim de semana (propósito), com base na leitura da seção de programação de um jornal (ação)” (Sobrinho *et al.*, 2010: 5).

Como amostra de tarefas do exame, reunimos no quadro a seguir os enunciados das quatro tarefas constantes nos Cadernos de Questões

da primeira edição (2017/01) e da segunda (2017/02) do ano de 2017³. A parte em destaque no quadro foi realizada por nós a fim de melhor visualizar os gêneros solicitados para a produção de texto.

Quadro 2. Enunciados das tarefas da edição de 2017

Caderno de questões	
Tarefa 1	Você é jornalista e, após ter assistido ao vídeo sobre o Festival Gastronômico de Tiradentes, decidiu divulgar o evento. Escreva uma notícia para publicar no caderno de turismo de um jornal brasileiro, apresentando as características e as atrações desse festival. (2017/01)
	Você trabalha no setor de comunicação da prefeitura de Florianópolis e ficou responsável por escrever um texto para divulgar Florianópolis como uma cidade inteligente. A partir das informações do vídeo, escreva o texto, a ser publicado no site da prefeitura, explicando o que são cidades inteligentes, apresentando suas vantagens e destacando o que torna Florianópolis uma dessas cidades. (2017/02)
Tarefa 2	Você está fazendo um curso de escrita criativa e, depois de ouvir a matéria sobre o Wattpad, resolveu sugerir uma discussão a respeito dessa ferramenta em sala de aula. Escreva uma mensagem por e-mail a seu professor, explicando o que é o Wattpad e como ele funciona. (2017/01)
	Você é diretor da Associação de Deficientes Visuais e Amigos (ADEVA) e vai promover uma palestra motivacional com Leila Alexandrino Batista. Com base nas informações do áudio, escreva um convite aos associados, apresentando a palestrante e sua trajetória de superação. (2017/02)

³ Os materiais do exame Celpe-bras podem ser encontrados no site <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/> (Acervo Celpe-Bras, 1998–2021), <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras> (Governo do Brasil [s.d.]).

Tarefa 3	Depois de ler a notícia sobre a ONG Areia, você decidiu escrever uma carta a empresas da região, solicitando apoio para a instituição. Em seu texto, apresente o fundador da ONG Areia, o trabalho que ele realiza e explique de que maneiras as empresas podem colaborar com esse trabalho voluntário. (2017/01)
	Como voluntário do Parque Nacional da Serra da Capivara, você ficou responsável por escrever um texto de apresentação para uma campanha de arrecadação de fundos para essa instituição. Em seu texto, que estará disponível no site do Parque, apresente o histórico e os trabalhos ali desenvolvidos, mostrando a importância das doações para a manutenção desse patrimônio histórico mundial. (2017/02)
Tarefa 4	Você leu o artigo de opinião abaixo apresentado, e resolveu escrever uma carta para a seção “Leitor”, respondendo à pergunta “Bibliotecas: metamorfose ou morte?”. Em seu texto, você deverá posicionar-se sobre o assunto, concordando ou discordando dos argumentos apresentados pelo autor. (2017/01)
	Depois de ler o artigo intitulado “Alunos mais ricos deveriam pagar pela universidade pública?”, você resolveu escrever uma carta para o painel de leitores da revista Época manifestando-se sobre a questão. Em sua carta, retome a discussão do artigo e argumente a favor do seu ponto de vista, comparando a realidade brasileira com a do seu país. (2017/02)

Fonte: próprio autor

Com base nessas tarefas apresentadas no quadro, o desempenho do examinando é avaliado por meio da produção de textos a partir de determinado gênero textual⁴, a saber: notícia e texto de divulgação para um site (tarefa 1), e-mail e convite (tarefa 2), carta e texto de apresentação para um site (tarefa 3) e carta (tarefa 4). Em todas as tarefas, é possível evidenciar a ação, o propósito e o interlocutor.

⁴ “sistemas discursivos complexos, socialmente construídos pela linguagem, com padrões de organização facilmente identificáveis, dentro de um continuum de oralidade e escrita, e configurados pelo contexto sócio-histórico que engendra as atividades comunicativas” (Paiva, 2004: 74).

Para exemplificar, na tarefa 2 (2017/02), inferimos que “escrever um convite” consiste na ação cujos propósitos são promover uma palestra motivacional, apresentando a palestrante e a sua trajetória; o examinando, no papel de diretor da referida Associação, e os associados compõem os interlocutores.

A importância direcionada ao trabalho com gêneros textuais no ensino não é recente. Para Schneuwly e Dolz (1999: 6–7), “é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”. Para esses autores, as práticas sociais “são o lugar de manifestações do individual e do social na linguagem” (Schneuwly, Dolz, 1999: 6) e, por conseguinte, os gêneros podem funcionar como “mega-instrumento para a atividade nas situações de comunicação e uma referência para os aprendizes” (Schneuwly, Dolz, 1999: 7). Sob perspectiva semelhante, Koch e Elias (2010: 61) também consideram fundamental o uso dessa “megaferramenta”, pois, “dominar um gênero consistiria no próprio domínio da situação comunicativa, domínio esse que se pode dar por meio do ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado”. O ensino de gêneros seria uma maneira de dar poder tanto para os professores quanto para os alunos (Koch, Elias, 2010). Nesse sentido, reconhecemos que as tarefas da parte escrita do Celpe-Bras podem potencialmente contribuir para o ensino de PLE na perspectiva defendida por Koch e Elias (2010) e, a nosso ver, altamente significativo.

Em pesquisa realizada por Schoffen e Mendel (2018: 1108), foi constatado que o “gênero do material de insumo” (material base para o desenvolvimento da tarefa) *reportagem* é o mais recorrente nas tarefas do exame, representando 62%. Em seguida, estão os gêneros *entrevista* (14%), *programa* (6%) e *crônica* (5%). Nessa mesma pesquisa, as autoras também identificaram os gêneros solicitados para a produção de texto, dos quais destacamos os cinco mais recorrentes: *carta/e-mail*, *resposta à pergunta*, *carta ao leitor*, *apresentação* e *artigo de opinião* (Schoffen, Mendel, 2018: 1112).

Nas 156 tarefas do Celpe-Bras analisadas por Schoffen e Mendel (2018), entre 1998 e 2016, o propósito “opinar” é o mais solicitado, correspondendo 20% das tarefas. Além desse propósito, destacamos

persuadir, informar, relatar, instruir e aconselhar (Schoffen, Mendel, 2018: 1114). Em relação aos temas abordados no exame, foram identificados “trabalho e estudo”, “lazer, viagens e arte”, “corpo e saúde”, “indivíduo”, “alimentação”, “compras”, “ciência e tecnologia”, “comunicação e transporte”, “clima e ecologia” e “serviços” (Schoffen, Mendel, 2018: 1111). Com base nessa pesquisa, essas autoras pontuam que “as tarefas do exame abordam diferentes assuntos que fazem parte do cotidiano brasileiro” (Schoffen, Mendel, 2018: 1117), estando relacionadas, portanto, às práticas sociais.

Em concordância com os pressupostos comunicativos do exame, realizar essas tarefas:

[...] significa ser capaz de compreender e produzir textos de gêneros diversos (entendendo sua organização e propósito), além de posicionar-se e relacionar idéias, adequando a linguagem a situações diversas – capacidades essas não usualmente desenvolvidas pela escola, mas fundamentais para a vida das pessoas e exercício da cidadania, que dependem, antes de tudo, de letramentos e não apenas de conhecimentos sobre a língua. As tarefas de leitura do Celpe-Bras pressupõem uma visão de leitura como construção de sentidos, que extrapola a mera decodificação e localização de informações, em que o candidato deverá ser capaz de selecionar, relacionar, refletir e usar as informações para propósitos específicos solicitados pela tarefa (Scaramucci, 2012: 57).

Com base nesse excerto, o Celpe-Bras avalia a capacidade do examinando em realizar tarefas que compõem a rotina de um cidadão em diversos contextos formais e informais. Nesse sentido, para além de avaliar o conhecimento sobre a língua, por meio de questões sobre gramática, vocabulário, separadamente, o Celpe-Bras busca examinar “a capacidade de uso dessa língua” (Sobrinho [*et al.*], 2010: 4) através de tarefas que simulam interações reais.

Considerações finais

A apresentação geral e a breve descrição de tarefas do Celpe-Bras, tecidas neste artigo, não esgotam as discussões acerca dessa avaliação

bem como as pesquisas sobre vários aspectos de um exame de proficiência dessa magnitude. Neste artigo, o intuito principal foi apresentar tarefas do Celpe-Bras como potencial material para o ensino de PLE em diversos contextos. Como já mencionado, essas tarefas podem (re) direcionar a ação docente para uma prática fundamentada em pressupostos comunicativos, em que se privilegia o uso da língua para interagir socialmente.

Os aspectos constituintes de tarefa (ação, propósito e interlocutor) podem (re)orientar tanto o professor quanto o aluno para uma prática social efetiva, levando em consideração não só a ação (o que fazer), a finalidade (para quê), os interlocutores (para quem), mas também as relações humanas construídas na interação. Nesse sentido, as amostras reais de uso da língua, evidenciadas no exame, podem colaborar para simular ações que se assemelham ao cotidiano brasileiro.

Sob perspectiva comunicativa, a realização de tarefas por meio de gêneros textuais permite o desenvolvimento de competências necessárias para/na interação social, o que envolve a compreensão do funcionamento e da organização do gênero em questão para a produção de sentidos (Scaramucci, 2012). Além disso, conhecer e saber como, quando e por que usar um gênero significaria dominar a situação de comunicação (Koch, Elias, 2010). Para Schneuwly e Dolz (1999), é por meio desse “mega-instrumento” que a prática de linguagem se manifesta, tornando-se uma referência para o aprendiz.

Os propósitos opinar, persuadir, informar, entre outros constatados nas tarefas da parte escrita, evidenciam a produção de situações comunicativas que levam em consideração não só o gênero textual (carta, e-mail, artigo de opinião), mas também o modo de pensar, agir e sentir da sociedade brasileira. Nesse sentido, para além de uma lista de datas importantes, a cultura é concebida como algo inacabado, construída nas interações cotidianas em que valores, representações são constantemente negociados (Sobrinho *et al.*, 2010). Para o contexto de ensino de PLE, as tarefas do Celpe-Bras podem propiciar tanto o desenvolvimento de competências exigidas na prática social quanto o alargamento da compreensão linguístico-cultural do Brasil.

A fim de ampliar as possibilidades de atuação docente, os professores de PLE podem utilizar os materiais do Celpe-Bras disponíveis no Acervo Celpe-Bras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e no próprio site do INEP (ambos indicados nas referências). Nesses dois sites, no que se refere à parte escrita, há os cadernos de questões (com as quatro tarefas), os vídeos (da tarefa 1) e os áudios (da tarefa 2) de todas as edições do exame. Em relação à parte oral, há os Elementos Provocadores e o Roteiro de interação face a face que, embora não tenham sido foco deste artigo, são igualmente relevantes para o desenvolvimento da produção oral no contexto de ensino.

Com base no exposto, temos expectativa de que esta breve apresentação e análise descritiva de tarefas do exame Celpe-Bras possam expandir as possibilidades de uso de materiais autênticos no ensino de PLE em diversos contextos, potencializando, dessa forma, a ação docente com propósitos direcionados à prática social.

Referências bibliográficas

- ACERVO CELPE-BRAS (1998–2021), “Acervo de provas e documentos públicos do Exame Celpe-Bras”, *Grupo Avalia*, [on-line] <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/>, 2.02.2022.
- ALMEIDA FILHO, J. C. (2011), *Fundamentos de abordagem e formação no ensino de PLE e de outras línguas*, Pontes Editores, Campinas.
- Governo do Brasil [s.d.], “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros”, *Governo do Brasil*, [on-line] <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>, 2.02.2022.
- KOCH, I., ELIAS, M. (2010), *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*, Editora Contexto, São Paulo.
- KRAMSCH, C. (2009), “O componente cultural na linguística aplicada”, *Contexturas, Ensino de língua inglesa*, 15, São Paulo, p. 115–134.
- MIZUKAMI, M. (1986), *Ensino: as abordagens do processo*, EPU, São Paulo.
- PAIVA, V. [s.d.], “A formação do professor de línguas estrangeiras”, *veramenezes* [on-line] <http://www.veramenezes.com/formacao.htm>, 2.02.2022.

- Fundação Alexandre de Gusmão [s.d.], “Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português”, *Fundação Alexandre de Gusmão*, [on-line] <https://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/21-1153>, 2.02.2022.
- SCARAMUCCI, M. (2012), “O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas”, *Revista DIGILENGUAS*, 12, [on-line] <https://www.lenguas.unc.edu.ar/uploads/DigilenguasN12.pdf>, 2.02.2022.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J. (1999), “Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino”, *Revista Brasileira de Educação*, 11, [on-line] <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>, 2.02.2022.
- SCHOFFEN, J., NAGASAWA, E. (eds) (2017), “Resgatando a história do exame Celpe-Bras: desenvolvimento, disponibilização e estudos sobre o Acervo de provas e documentos públicos do exame Celpe-Bras”, *CADERNOS DO IL*, 1 (55), p. 87–113, <https://doi.org/10.22456/2236-6385.67890>.
- SCHOFFEN, J., MENDEL, K. (2018), “As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da Parte Escrita: convergências e divergências”, *Domínios de Linguagem*, 12 (2), p. 1091–1122, <https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-15>.
- SOBRINHO, J. Coura et al. (2010), “Manual do Aplicador do Exame CELPE-Bras 2010”, *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiro*, [on-line] https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outros_documentos/manuais_e_guias/2010/manual_do_aplicador_2010-1.pdf, 2.02.2022.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (2012), “A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural”, *Capa*, 15 (2), [on-line] <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/12736>, 2.02.2022.