

TOSATTI, Natália M.; DINIZ, Leandro R. A. O multilinguismo justificaria o uso do exame Celpe-Bras para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa? *ReVEL*, edição especial, v. 23, n. 22, p. 1-41, 2025. [www.revel.inf.br].

O multilinguismo justificaria o uso do exame Celpe-Bras para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa?¹

Would multilingualism justify the use of the Celpe-Bras exam for candidates from African Countries of Portuguese Official Language applying to the Brazilian Program for Exchange Students - undergraduate level?

Natália Moreira Tosatti²

Leandro Rodrigues Alves Diniz³

nataliatosatti@cefetmg.br

leandroradiniz@gmail.com

RESUMO: Este artigo objetiva discutir se o multilinguismo nos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) justificaria a exigência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) como requisito para ingresso no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Compreendendo exames de proficiência como instrumentos de política linguística, discutimos, inicialmente, o histórico normativo dessa exigência, instituída pelo Decreto n. 7.948/2013 e revogada pelo Decreto n. 11.923/2024. Após um panorama da realidade sociolinguística de cada PALOP, argumentamos que a defesa da exigência do Celpe-Bras com base no multilinguismo desses países repousa sobre duas premissas equivocadas: (i) o português seria língua minoritária em todos os contextos regionais e nacionais dos PALOP; (ii) o português teria um papel marginal nos sistemas educacionais de todos esses países. Em seguida, com base na pesquisa de doutorado de Tosatti (2021), analisamos os dados da edição de 2018 do Celpe-Bras referentes a 106 examinandos de PALOP. As análises quantitativas indicam desempenho superior na Parte Oral em relação à Escrita. Já as análises qualitativas indicam que as inadequações nas produções escritas se concentram na construção da relação de interlocução e na configuração do gênero; ademais, não observamos nos textos marcas características de aprendizes de português como língua adicional. Concluimos, assim, que a revogação da exigência foi um acerto de rota fundamental. Contudo, a Portaria Interministerial n. 07/2024, ao

¹ Este artigo retoma e atualiza discussões desenvolvidas na tese de doutorado da primeira autora (Tosatti 2021), cujo objetivo foi compreender o desempenho de examinandos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Celpe-Bras.

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. Professora do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais - CEFET-MG.

³ Doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Professor Associado da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG e, atualmente, pesquisador visitante na Universidade de Hamburgo (Alemanha), com o apoio do programa CAPES-Humboldt.

admitir certificados do Instituto Guimarães Rosa e exames de rendimentos de IES, enfraquece o Celpe-Bras no PEC-G, comprometendo a isonomia da seleção e o acesso equitativo à formação linguística.

PALAVRAS-CHAVE: Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); multilinguismo.

ABSTRACT: This article aims to discuss whether multilingualism in the Portuguese-speaking African Countries (PALOP) would justify requiring the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras) as a prerequisite for admission to the Brazilian Program for Exchange Students – Undergraduate Level (PEC-G). Understanding proficiency exams as instruments of language policy, we first examine the normative history of this requirement, established by Decree No. 7,948/2013 and revoked by Decree No. 11,923/2024. After an overview of the sociolinguistic reality of each PALOP, we argue that defending the Celpe-Bras requirement on the basis of these countries' multilingualism relies on two mistaken assumptions: (i) Portuguese would uniformly occupy the position of a minority language in all regional and national contexts of the PALOP; (ii) Portuguese would play a marginal role in the educational systems of all these countries. Subsequently, drawing on Tosatti's (2021) doctoral research, we analyze data from the 2018 edition of the Celpe-Bras concerning 106 examinees from the PALOP. Quantitative analyses indicate higher performance in the Oral Part compared to the Written Part. Qualitative analyses, in turn, show that inadequacies in written production are concentrated in the construction of interlocution and in genre configuration; moreover, we found no textual features typical of learners of Portuguese as an additional language. We thus conclude that the revocation of the requirement represented a crucial course correction. However, Interministerial Ordinance No. 07/2024, by accepting certificates from the Guimarães Rosa Institute and achievement exams from higher education institutions, weakens the role of the Celpe-Bras within the PEC-G, undermining fairness in selection and equitable access to language training.

KEYWORDS: Brazilian Program for Exchange Students - Undergraduate Level (PEC-G); Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras); African Countries of Portuguese Official Language (PALOP); multilingualism.

Introdução

Este artigo objetiva discutir a exigência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) para candidatos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Tal exigência foi estabelecida pelo Decreto n. 7.948/ 2013 (Brasil, 2013), tendo sido revogada mais de uma década depois, por meio do Decreto n. 11.923/2024 (Brasil 2024a), após o posicionamento de diferentes docentes e pesquisadores atuantes no PEC, conforme historicizado por Bizon e Diniz (2023).

Segundo o art. 1º desse último decreto (Brasil 2024), o Programa de Estudantes-Convênio (PEC) é

[...] ferramenta de política externa e de apoio à internacionalização em casa das instituições de educação superior participantes, destinado a ampliar o horizonte cultural dos brasileiros e a fomentar as relações bilaterais com os países com os quais a República Federativa do Brasil tenha firmado acordo de cooperação educacional, cultural ou científico e tecnológico.

Ainda de acordo com esse decreto, o PEC abrange três modalidades: (i) o PEC-G, coordenado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e pelo Ministério da

Educação (MEC); (ii) o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), coordenado pelo MRE, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); (iii) o Programa de Estudantes-Convênio de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE), coordenado pelo MRE e pelo MEC, frequentemente referido, até 2024, como “Pré-PEC”⁴.

Segundo informações constantes em sua página oficial⁵ o PEC-G foi oficialmente criado em 1965 – completando, portanto, 60 anos em 2025. Em 2025, participaram dessa modalidade do programa 73 países, dos quais 29 da África, 27 da América Latina e do Caribe, 10 da Ásia e 7 da Europa. Nas candidaturas provenientes dos PALOP para o PEC-G 2026, registrou-se um total de 1.462 candidatos, sendo 639 da Guiné-Bissau (43,7%), 531 de Angola (36,3%), 164 de Cabo Verde (11,2%), 86 de Moçambique (5,9%) e 42 de São Tomé e Príncipe (2,9%)⁶.

Um argumento frequentemente mobilizado em favor da exigência em questão – por exemplo, por representantes oficiais do programa em eventos do PEC-G e até por alguns pesquisadores e docentes na área de PLA – era o de que os PALOP são marcadamente multilíngues, de forma que o português, embora oficial, não é a primeira língua de grande parte dos cidadãos desses países. Tendo em vista a recorrência desse argumento, também observado no *corpus* de pesquisa analisado por Bizon e Diniz (2023), propomo-nos, neste artigo, a responder à pergunta que dá título

⁴ Cândido, Farina e Vinecký (2021) analisam, entre outros textos de seu *corpus* de pesquisa, recortes de entrevistas feitas por Farina (2021) com dois estudantes que cursaram, em uma mesma universidade, o atualmente denominado *PEC-PLE*. Para esses estudantes, a designação *Pré-PEC* – então bastante utilizada, ainda que não constasse de documentos oficiais do MRE ou MEC – reforçava processos de exclusão dos discentes do curso de português em questão. De fato, o prefixo “pré” instaura uma temporalidade que os situa em uma condição de transitoriedade: eles seriam estudantes formalmente fora do PEC, subordinados simbolicamente pela expectativa do ingresso futuro, após a aprovação no Celpe-Bras e matrícula na graduação. Assim, a designação sinaliza, em certa medida, a própria fragilidade institucional dos participantes do curso de português, em decorrência da qual se agravam os frequentes problemas de vulnerabilidade social por eles enfrentados. Nesse sentido, parece-nos bastante salutar que, com a publicação do Decreto 11.923/2024 (Brasil, 2024a), o PEC-PLE seja definido como uma “modalidade” do PEC, conforme art. 2º. Além disso, em conformidade com reivindicações antigas da comunidade acadêmica (cf. Diniz; Bizon, 2021), o Decreto prevê, em seu art. 5º, medidas para vincular institucionalmente os estudantes do PEC-PLE com as IES, bem como a possibilidade de adequação de editais e processos seletivos de assistência estudantil a fim de evitar a exclusão desses estudantes.

⁵ Disponível em:

<https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre>. Acesso em: 01 out. 2025.

⁶ Dados apresentados pelo MRE em 07 de outubro de 2025, no evento de seleção de estudantes PEC-G para o ano de 2026.

a este artigo: O multilinguismo justificaria o uso do Celpe-Bras para candidatos ao PEC-G oriundos dos PALOP?

Este artigo está organizado em seis seções, além desta Introdução e das Considerações finais. Na primeira, discutimos por que os exames de proficiência – e o Celpe-Bras em particular – podem ser considerados instrumentos de política linguística. A segunda seção traça um histórico do uso do Celpe-Bras no PEC-G, em particular, para os candidatos oriundos dos PALOP e do Timor-Leste. Na terceira, apresentamos brevemente a realidade sociolinguística de cada PALOP, evidenciando as tensões entre políticas monolíngues e realidades multilíngues. A quarta seção, por sua vez, é dedicada à apresentação dos procedimentos metodológicos da pesquisa que deu origem ao presente estudo. Já a quarta e quinta seções são dedicadas, respectivamente, às análises quantitativas e qualitativas referentes ao desempenho, na edição de 2018 do Celpe-Bras⁷ de candidatos provenientes de cinco países: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. A esse respeito, esclarecemos, desde já, que não tivemos acesso a dados de estudantes da Guiné Equatorial e do Timor-Leste, em razão de esses países não contarem com posto aplicador do Celpe-Bras. Por essa razão, concentramos nossa análise nos PALOP, e não na Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) de modo mais amplo. Nas Considerações Finais, destacamos que a revogação da exigência do Celpe-Bras para candidatos dos PALOP e do Timor-Leste, junto a outras mudanças normativas trazidas pelo Decreto n. 11.923/2024 (Brasil 2024a) e pela Portaria n. 07/2024 (Brasil 2024b), constitui um avanço relevante, mas alertamos para o enfraquecimento do Celpe-Bras no PEC-G produzido pela nova legislação.

1. Exames de proficiência como instrumentos de políticas linguísticas

Os resultados de uma avaliação geram evidências que são interpretadas e, a partir dessas interpretações, fazemos inferências que podem culminar em ações e em tomadas de decisão bastante relevantes (McNamara 2000), tais como a reorganização de um sistema de ensino ou a seleção de candidatos a uma vaga em uma universidade. Por meio dos testes, são atribuídos valores, notas e conceitos, e o resultado alcançado faz, em geral, com que o indivíduo avaliado seja, em alguma medida, incluído ou

⁷ Embora, geralmente, o Celpe-Bras seja aplicado duas vezes ao ano, houve uma única edição em 2018.

excluído de um determinado processo, o que impacta, em menor ou maior medida, a sua vida.

É consenso entre vários pesquisadores que testes são instrumentos políticos (Spolsky 1998; Shohamy 2006; McNamara e Roever, 2006; McNamara, 2006). Por meio deles, são determinadas e impostas, entre outras, concepções sobre o que é saber uma língua, que nível de proficiência se espera para um determinado fim, e quais situações de interação são tomadas como mais relevantes em determinados contextos. Além disso, os exames inevitavelmente legitimam determinadas variedades, em detrimento de outras.

Em relação a esse último ponto, destacamos que o Documento-Base do Celpe-Bras ressalta que “examinandos que utilizem – seja na fala, seja na escrita – outras variedades do português não precisam ‘mudar de variedade’ ao realizarem o Exame” (Brasil 2020a: 19). Entretanto, outros documentos, como o Edital n. 96, de 21 de julho de 2025, marcam que “a participação no Celpe-Bras 2025/2 é destinada a estrangeiros interessados em comprovar seu nível de proficiência em Língua Portuguesa na variante brasileira” (Brasil 2025a:1) [grifo nosso]. Quanto aos textos que servem de insumo para a elaboração da prova – seja na Parte Escrita, seja na Parte Oral –, todos eles trazem a variedade brasileira, não havendo textos em outras variedades do português. Trata-se, nesse sentido, de um exame fortemente ancorado em um “discurso de brasilidade”, como argumenta Diniz (2010).

Ao se referir ao poder dos testes, Shohamy (2001) situa-os como um produto e um agente de pautas culturais, sociais, políticas, educacionais e ideológicas que moldam a vida dos atores envolvidos: participantes, professores, escolas e sistemas de ensino. A autora destaca a relação assimétrica entre quem propõe um teste e quem é submetido a ele. Isso porque, de um lado, estão uma agência ou uma instituição de autoridade, que determina as informações e os conhecimentos que serão avaliados: os que planejam uma política; os elaboradores do exame; os atores que fazem uso dos resultados do teste, podendo propor ações ou tomar decisões a partir deles. De outro lado, encontra-se o indivíduo que, sem espaço e poder para negociações, apenas aceita as regras, ainda que delas discorde. Nesse sentido, tendo em vista a assimetria entre o Brasil e os países participantes do PEC-G, conforme observada por Diniz e Bizon (2015), consideramos frágil o argumento, mobilizado em alguns eventos do PEC-G quando o Decreto n. 7.948/ 2013 (Brasil 2013) estava vigente, de que o MRE e o MEC não recebiam queixas ou críticas dos países parceiros quanto à exigência do Celpe-Bras

para candidatos ao PEC-G oriundos de países da CPLP, o que evidenciaria, do ponto de vista do Estado brasileiro, que não havia problemas nesse gesto de política linguística⁸.

No Celpe-Bras, os participantes devem produzir evidências de que sabem “agir no mundo” fazendo uso da língua portuguesa nas diversas situações a que são expostos no exame, sendo provocados a interagir, assumindo diferentes papéis. A interpretação dessas evidências, nas interações oral e escrita, traz impactos para vida desses examinandos, uma vez que decisões serão tomadas com base nesses resultados. Sendo requisito para a participação no programa PEC-G, o Celpe-Bras, mais que um teste de proficiência, é um instrumento regulador da entrada desses estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras.

Concordamos que, apesar de algumas limitações e de usos equivocados a exemplo do focalizado neste artigo⁹, o Celpe-Bras é “uma das ações mais bem-sucedidas de política linguística do Estado brasileiro, considerando os impactos que tem exercido tanto na promoção da língua portuguesa em espaços e contextos socioculturais variados, dentro e fora do Brasil, quanto na transformação de práticas de ensino-aprendizagem de PLE” (Brasil 2020a: 19). Trata-se de um gesto de autoria do Estado brasileiro em relação à sua língua (trans)nacional (Zoppi-Fontana e Diniz, 2008; Zoppi-Fontana 2009; Diniz 2010), que legitima a variedade brasileira do português – fazendo face a um processo de colonização linguística (Mariani 2004)–, assim como uma concepção específica sobre o que significa “saber português”. Desse modo, o Celpe-Bras, assim como os demais exames de proficiência, enquanto instrumento de política linguística, se inscreve em práticas que extrapolam o domínio técnico da avaliação, reproduzindo e tensionando relações mais amplas de poder.

⁸ Ao contrário, Bizon e Diniz (2023) mostram, em seu *corpus* de pesquisa, posicionamentos de examinandos dos PALOP contrários à exigência do Celpe-Bras para sua candidatura ao PEC-G. Uma examinanda cabo-verdiana, por exemplo, afirmou: “Enquanto estudante e desses países é meio humilhante fazer a proficiência em língua portuguesa, sabendo que o Brasil faz parte da CPLP e exigir isso desses países, não é bom para essas comunidades, o que a meu ver é colocar em causa todo um sistema de educação de um país” (Bizon e Diniz 2023: 161).

⁹ Um segundo uso equivocado do Celpe-Bras diz respeito se dá no contexto de naturalização no país. Dada a previsão legal para comprovação da “capacidade de comunicação em língua portuguesa” estabelecida pela Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017 (Brasil 2017), compreendemos que o Celpe-Bras seja uma das possibilidades para o cumprimento dessa previsão. Entretanto, o exame se tornou uma das únicas possibilidades disponíveis para muitos migrantes de crise, ainda que não tenha sido concebido para esse público. No momento de finalização do presente artigo, o segundo autor, em segundo com Jael Sânera Sigales Gonçalves, ambos membros da Comissão de Políticas Públicas da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN), avançavam na interlocução com o Ministério da Justiça e Segurança Pública para a mudança da portaria que regulamenta essa matéria. Para uma discussão a esse respeito, cf. Anunciação e Camargo (2019), Martins (2020), Sigales Gonçalves e Zoppi-Fontana (2021), Scaramucci e Diniz (2022), Abrantes (2024) e Diniz e Gonçalves (2025).

Na seção seguinte, traçamos o histórico do uso do Celpe-Bras no PEC-G, com particular atenção para a extensão, em 2013, da sua exigência a candidatos oriundos dos PALOP e do Timor-Leste, até a revogação em 2024.

2. Histórico do uso do Celpe-Bras no PEC-G

Conforme Documento Base do Exame Celpe-Bras (Brasil 2020a), embora o Celpe-Bras tenha sido instituído pela Portaria n. 1.787/1994 do MEC, seu desenvolvimento se iniciou em 1993, com a constituição de uma comissão especializada. De 1998, ano de sua primeira aplicação, até 2009, o exame esteve sob a responsabilidade do MEC. A partir de 2009, a elaboração, aplicação e divulgação dos resultados passaram a ser de competência do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Ainda que seja, hoje, realizado por candidatos com distintas motivações, o exame foi “criado por uma necessidade do MEC para atender aos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Pós-Graduação (PEC-PG)” (Brasil 2020a: 14). Também conforme Brasil (2020a: 25-26):

À época, a comissão responsável pelo desenvolvimento do Celpe-Bras entendeu que seria necessária uma certificação que contemplasse o uso da língua portuguesa para aferir o potencial dos participantes para se envolver nas práticas sociais no ambiente da universidade brasileira, pois os alunos estrangeiros, em sua maioria de países em desenvolvimento, que vinham estudar em universidades brasileiras – **principalmente por meio do PEC-G e do PEC-PG** –, em geral, tinham um baixo nível de proficiência em português, o que lhes impossibilitava ter um bom rendimento acadêmico [grifo nosso].

Na seção “Objetivos e público-alvo” do Documento Base do Exame Celpe-Bras (Brasil 2020a: 18), cita-se o manual do exame publicado em 2003, em que se especificava (Brasil 2003: 3):

Podem candidatar-se ao exame todos os estrangeiros **não lusófonos**, maiores de 16 anos, com escolaridade equivalente ao ensino fundamental brasileiro, que queiram comprovar, para fins educacionais, profissionais ou outros, a sua proficiência em português nos níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Podem também candidatar-se ao exame aqueles que, já tendo obtido certificação, queiram alcançar outro nível mais elevado [grifo nosso]¹⁰.

¹⁰ O manual publicado no ano anterior também estabelecia a restrição de estrangeiros lusófonos candidatarem-se ao Celpe-Bras: “Podem candidatar-se ao exame todos os estrangeiros **não-lusófonos**, maiores de 16 anos, com escolaridade equivalente ao ensino fundamental, que queiram comprovar, para

No parágrafo seguinte a essa citação, faz-se referência ao decreto revogado em 2024: “Além disso, destaca-se que, em decorrência do Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013, que regula, atualmente, o PEC-G, passaram a realizar o Exame participantes dos países africanos de língua oficial portuguesa e do Timor-Leste” (Brasil, 2020a: 18). Desse modo, marca-se na própria textualidade de um documento institucional, que os cidadãos dos países da CPLP não estavam contemplados no público originalmente idealizado para o exame, concebido na década de 1990 para “estrangeiros não lusófonos”. Além disso, deixa-se transparecer – ainda que sutilmente, dada a natureza institucional da publicação –, uma crítica dos autores do Documento Base, integrantes da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras em 2020, ao uso do Celpe-Bras para candidatos oriundos dos PALOP e do Timor-Leste.

Até 2013, portanto, como observam Diniz e Bizon (2015), a comprovação de proficiência por meio do Celpe-Bras era uma exigência feita apenas aos candidatos “não-lusófonos”, conforme constante no Protocolo do PEC-G de 13 de março de 1998 (Brasil 1998), não mais em vigor. Porém, a partir da publicação do Decreto n. 7.948/2013 (Brasil 2013), como já mencionado, a exigência do exame se estendeu a todos os estudantes estrangeiros que pretendiam se inscrever no PEC-G, sem exceção, conforme o art. 6º. Dessa forma, mesmo os candidatos ao PEC-G oriundos dos PALOP e do Timor-Leste passaram a se submeter ao exame¹¹.

A adoção do Celpe-Bras para candidatos oriundos de países da CPLP, estabelecida sem a discussão com especialistas da área, foi fortemente criticada na comunidade brasileira de Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA). Diniz e Bizon (2015: 128) entendem que essa foi uma ação “equivocada, podendo ser interpretada como indício de uma posição neocolonizadora”, uma vez que, ao exigir o Celpe-Bras desses estudantes, o Estado brasileiro passou “a avaliar o nível de proficiência em português de sujeitos que têm essa língua como materna ou de escolarização” (2015: 154). De modo análogo, em entrevista a Santos Junior e Diniz, Scaramucci declara considerar esse um “uso equivocado” do exame, já que o público em questão “apresenta necessidades distintas daquelas do estrangeiro falante de outras

fins educativos, profissionais ou outros, a sua proficiência em português nos níveis Intermediário e Avançado” (Brasil, 2002: 3) [grifo nosso].

¹¹ Ainda segundo esse Decreto, o candidato originário de país onde não houvesse aplicação do Celpe-Bras poderia “realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o exame Celpe-Bras, em IES [Instituições de Ensino Superior] credenciadas” (Brasil, 2013).

línguas, o que invalidaria seus resultados”, destacando, ainda, as repercussões diplomáticas negativas desse uso (Scaramucci, Santos Junior e Diniz 2019: 174). Em texto mais recente, ao analisarem vozes de diferentes atores implicados nessa política – incluindo as de funcionários dos anteriormente denominados Centros Culturais Brasileiros (CCBs)¹² (atuais unidades do Instituto Guimarães Rosa - IGR) e de examinandos de PALOP –, Bizon e Diniz (2023) chamam a atenção para o funcionamento de ideologias linguísticas conflitantes em relação à exigência em questão, sublinhando “as fortes tintas raciolinguísticas” da exigência estabelecida no Decreto n. 7.948/2013.

Em relação a esse último ponto, vale destacar que, na história recente do programa, Portugal não figura entre os países participantes do PEC – embora tenha integrado o programa em 1974¹³. Caso ainda participasse, é plausível supor, como fazem Bizon e Diniz (2023), que a exigência do Celpe-Bras para todos os candidatos ao PEC-G, inclusive aqueles provenientes da CPLP, não teria sido estabelecida no Decreto n. 7.948/ 2013. Afinal, tal exigência participa de um processo que “cristaliza uma identidade genérica e estereotipada” para cidadãos dos PALOP e do Timor-Leste, que precisariam “ser submetidos a um exame de proficiência do ‘verdadeiro’ português – o do Brasil –, mesmo que a língua portuguesa seja sua língua materna ou de escolarização” (Diniz e Bizon 2015: 156). Nesse sentido, a eventual presença de Portugal entre os países participantes do PEC teria provavelmente tensionado essa hierarquização simbólica, revelando o caráter político e racializado subjacente à exigência revogada pelo Decreto n. 11.923/2024.

A solicitação pela revogação da exigência foi feita aos gestores do PEC em diferentes momentos, como, por exemplo, na “Carta de Novembro”, datada de 28 de novembro de 2017 e assinada por diversos atores acadêmicos vinculados ao programa¹⁴. Assim como outros colegas, também nos manifestamos contrariamente à

¹² Coordenada pelo MRE, a Rede Brasil Cultural era composta pelos CCBs, “extensões de embaixadas em que se oferecem cursos de língua portuguesa, bem como de dança, música, culinária e artes plásticas, entre outras atividades” (Disponível em: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>. Acesso em: 20 fev. 2022). Em março de 2022, foi aprovada a nova estrutura regimental do MRE, criando o IGR, cujas unidades substituíram os antigos CCBs. Atualmente, dos 24 IGRs, seis estão no continente africano; desses seis, cinco estão em PALOP: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

¹³ Cf. histórico disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/arquivos/arquivos-teste/cronologia_1964_1988.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

¹⁴ A carta foi elaborada por ocasião do IV Simpósio Internacional Celpe-Bras (Sincelpe), realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR) entre os dias 9 e 11 de novembro de 2017. A versão integral do documento foi publicada em Diniz e Bizon (2021).

exigência em trabalhos anteriores (Diniz e Bizon, 2015; Scaramucci, Santos Junior e Diniz 2019; Tosatti 2021; Bizon e Diniz 2023). No entanto, a suspensão só ocorreu em 2024, com a publicação do Decreto n. 11.923/2024, que revogou o Decreto n. 7.948/2013. Ainda que não justifique tamanha demora, o fato de a exigência ter sido instituída por meio de decreto certamente dificultou sua revogação, uma vez que decretos presidenciais têm maior força normativa do que resoluções ou portarias e dependem de ato do chefe do Poder Executivo Federal para serem alterados.

A operacionalização do PEC-G e do PEC-PLE foi regulamentada pela Portaria Interministerial MEC/MRE n. 7, de 04 de junho de 2024 (Brasil 2024b: art. 9º, § 4º), a qual determina:

A participação no PEC-PLE será obrigatória para candidatos ao PEC-G que não apresentem, até data estipulada no edital a que concorrerem, certificado de proficiência ou rendimento em língua portuguesa considerado válido pelo mesmo edital, **exceto no caso de candidatos nacionais de países-membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa**, cuja comprovação de proficiência em língua portuguesa deverá ser feita conforme requisitos específicos, estabelecidos em edital [grifo nosso].

Tal portaria estabelece, em seu art. 11, que o Celpe-Bras “será considerado o exame de proficiência em língua portuguesa de referência para ingresso no PEC-G, **salvo no caso de nacionais dos Estados-membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa**” [grifo nosso]. Já o Edital n. 1, de 26 de junho de 2025, relativo ao processo seletivo de 2025 para o PEC-G e o PEC-PLE, com ingresso em 2026, prevê o seguinte no subitem 3.1.1 (Brasil 2005a: 2):

O candidato que tenha cursado, ao longo de todo o nível equivalente ao ensino médio, **disciplina de língua portuguesa como idioma oficial**, que não possua o certificado do Celpe-Bras ou de nível intermediário em curso de português ministrado por unidade local da rede do Instituto Guimarães Rosa (IGR) deverá possuir média global na disciplina de língua portuguesa do ensino secundário igual ou superior a 65% (sessenta e cinco por cento), conforme alínea “e.1” do item 5.3 deste Edital [grifo nosso].

A dispensa do Celpe-Bras para candidatos que realizaram “disciplina de língua portuguesa como idioma oficial” ao longo de toda a etapa equivalente ao Ensino Médio representa um avanço importante, atendendo a uma demanda antiga da comunidade acadêmica envolvida com o PEC. Como mencionado anteriormente, um dos argumentos recorrentes em defesa da exigência do exame para candidatos dos PALOP e do Timor-Leste era o de que parte da população desses países não tem o português

como língua materna ou adicional. Essa preocupação é adequadamente contemplada pela solução prevista na Portaria n. 07/2024 (Brasil 2024b), que estabelece um critério objetivo: o desempenho escolar na disciplina de língua portuguesa durante o equivalente ao Ensino Médio. Dessa forma, o novo dispositivo reconhece o multilinguismo nos países da CPLP. Ao mesmo tempo, leva em conta que, conforme discutiremos na seção 3, em quase todos os PALOP – com exceção da Guiné-Bissau¹⁵ e na Guiné Equatorial –, o português é, em geral, a única língua de escolarização. Nesse sentido, a antiga exigência do Celpe-Bras para candidatos da CPLP significava, simultaneamente, capitalizar o português brasileiro (Zoppi- Fontana e Diniz 2008; Zoppi-Fontana, 2009), em detrimento de variedades africanas e timorenses do português, e deslegitimar, a partir de uma posição colonialista, os sistemas escolares desses países (Diniz e Bizon 2015; Bizon e Diniz 2023).

Também gostaríamos de chamar a atenção para uma mudança no lugar do Celpe-Bras na política linguística implicada no PEC-G. Observemos, a esse respeito, o art. 11 da Portaria n. 07/2024, que prevê mecanismos de flexibilização diante de eventuais limitações na oferta do Celpe-Bras, seja no Brasil, seja no exterior (Brasil, 2024b: 3-4):

Art. 11. O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Celpe-Bras será considerado o exame de proficiência em língua portuguesa **de referência** para ingresso no PEC-G, salvo no caso de nacionais dos Estados-membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa.

§ 1º Não havendo oferta suficiente de vagas para o Celpe-Bras no Brasil, as IES participantes do PEC-PLE **poderão elaborar e aplicar exames de rendimento** a seus estudantes-convênio PEC-PLE, para fins de ingresso na graduação no âmbito do PEC-G.

§ 2º Não havendo oferta suficiente de vagas para o Celpe-Bras no exterior, poderão ser aceitas inscrições no PEC-G de candidatos que, em lugar do exame de proficiência, **apresentem certificado de conclusão de curso de português de nível intermediário das unidades da rede do Instituto Guimarães Rosa** nas representações diplomáticas e consulares brasileiras.

§ 3º Portaria do Ministério das Relações Exteriores instituirá **comissão** para avaliar, periodicamente, exames e certificados de proficiência em língua portuguesa que poderão ser aceitos, alternativamente ao Celpe-Bras, para fins de inscrição no PEC-G.

§ 4º A comissão de que trata o § 3º deverá contar com ao menos um representante indicado pelo Ministério da Educação.

§ 5º O Instituto Guimarães Rosa publicará, periodicamente, a lista de exames e certificados de proficiência aceitos para fins de inscrição no PEC-G, definida pela comissão de que trata o § 3º desta Portaria [grifos nossos].

¹⁵ Na Guiné-Bissau, conforme discutiremos na seção 3.3 a partir dos trabalhos de Scantamburlo e Feytor Pinto (2020) e Mendes (2022), há um descompasso entre a política *de jure* e a política *de facto* (Shohamy 2006) no que diz respeito ao uso do português nas escolas.

O fato de que o Celpe-Bras passe, a partir da Portaria n. 07/2024, a ser considerado “o exame de referência” para o ingresso no PEC-G sinaliza não o fortalecimento desse exame na política linguística implicada no PEC, mas, ao contrário, seu enfraquecimento, considerando que, ao longo da vigência do Decreto 7.948/2013, esse era o único instrumento aceito para fins de comprovação de proficiência. Entendemos que situações atípicas podem minimizar ou inviabilizar a oferta de vagas para o Celpe-Bras em alguns postos e que, nesse sentido, é importante um respaldo legal para que alternativas possam ser adotadas, quando necessário¹⁶. Todavia, preocupa-nos a falta de isonomia que a aceitação de outros exames e cursos pode acarretar.

Como garantir que diferentes exames, elaborados localmente, no Brasil ou no exterior, sejam válidos e confiáveis? A Comissão prevista pelo art. 11 da Portaria n. 07/2024 teria condições adequadas para estabelecer a equivalência, ou não, entre diferentes instrumentos de avaliação, tendo em vista as necessidades de uso futuro do português por parte dos candidatos ao PEC-G, como faz hoje o Celpe-Bras? Vale lembrar, nesse sentido, que não há, ainda hoje, pesquisas de alinhamento dos níveis do Celpe-Bras e os do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, embora essa seja uma demanda antiga. Estudos dessa natureza demandam processos rigorosos de validação empírica, envolvendo tanto análises estatísticas quanto investigações qualitativas sobre o desempenho dos candidatos, sendo inviável sua realização sem tempo, equipe especializada e recursos adequados.

Embora o § 2º do art. 11 preveja a aceitação de certificados de nível intermediário emitidos por unidades do IGR apenas em caso de falta de vagas para a realização do Celpe-Bras no exterior, o item 3.1 do Edital n. 01/2025 (Brasil 2025b: 2) autoriza a apresentação desses certificados em substituição ao Celpe, ainda que não

¹⁶ Em agosto de 2020, por exemplo, diante da impossibilidade de garantir a aplicação do exame em dezembro daquele ano, devido à pandemia de covid-19, a UFMG solicitou ao MRE, por meio de um ofício, que excepcionalmente, os então denominados estudantes Pré-PEC-G (atualmente, PEC-PLE) fossem dispensados da exigência de comprovação de proficiência no Celpe-Bras para iniciarem suas graduações em 2021. A universidade propôs, então, que essa comprovação fosse exigida “em até 18 (dezoito) meses após a matrícula dos alunos e a retomada das atividades presenciais em suas universidades, sob pena de desligamento dos alunos” (*apud* Diniz; Bizon, 2021: 168). O ofício nunca foi respondido – houve apenas uma mensagem confirmando o seu recebimento –, e a exigência foi mantida, embora praticamente a totalidade dos postos do Celpe-Bras no Brasil não tenha podido aplicar o exame em 2020. Como consequência, os estudantes do então chamado Pré-PEC-G atrasaram em um ano o ingresso em seus cursos de graduação. Como destacaram Diniz e Bizon (2021), a indefinição em relação à aplicação do Celpe-Bras – e, por consequência, ao momento de ingresso na graduação – agravou o sofrimento mental dos estudantes durante a pandemia, fragilizando ainda mais suas condições de permanência no Brasil naquele momento.

tenhamos registro de carência de vagas para a realização do exame no exterior em 2025¹⁷:

g) no caso de candidato que deseje concorrer exclusivamente ao PEC-G para ingresso em curso de graduação ainda em 2026, apresente, até data estipulada no calendário deste processo seletivo, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), **ou certificado de nível Intermediário em curso de língua portuguesa ministrado por unidade da rede do Instituto Guimarães Rosa (IGR)** [grifo nosso].

Cabe a pergunta: como assegurar que cursos com mesmo rótulo de “Intermediário”, oferecidos por distintas unidades do IGR – ou por distintos professores, ou ainda em distintos momentos em uma mesma unidade desse instituto – sejam, de fato, equivalentes em termos das exigências de proficiência mínimas para aprovação? Observemos, por exemplo, que, conforme informações disponíveis em sites de unidades do IGR, um estudante argentino pode concluir o nível Intermediário I após 180 horas de curso no IGR de Buenos Aires, assim como um haitiano que estude no IGR de Porto Príncipe ou um sul-africano que estude português no IGR de Pretória¹⁸.

Para além do fato de que estudantes com repertórios linguísticos bastante diversos – falantes de espanhol, crioulo haitiano e inglês, entre outras línguas – estejam cursando a mesma carga-horária para chegarem a um “mesmo” nível¹⁹, destacamos a diferença abismal entre essas 180 horas e a carga horária mínima

¹⁷ Por outro lado, alguns postos nos PALOP não conseguiram atender à demanda de candidatos quando da vigência do Decreto n. 7.948/2013.

¹⁸ Cf. <https://www.igrpretoria.co.za/study-portuguese/>.

¹⁹ Chama-nos a atenção o fato de tanto a *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola* (Brasília, 2020b) quanto a *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância* (Brasília, 2021) prevejam uma estrutura curricular composta por seis níveis (Básico I, Básico II, Intermediário I, Intermediário II, Avançado I e Avançado II), quando esperaríamos um número maior de níveis para estudantes falantes de línguas não latinas. Também suscita questionamentos a previsão de que “unidades de ensino situadas em países com línguas consideradas em posição central ou de menor grau quanto à distância média em relação ao português poderiam manter a carga horária referencial, totalizando 360 horas” (Brasil, 2021: 14), ou seja, a mesma carga planejada para cursos voltados a falantes de espanhol (Brasil, 2020b). Segundo nossa leitura do currículo para “línguas de média distância” (especialmente da figura apresentada na página 23), essa previsão de 360 horas se aplicaria a cursos destinados a falantes de italiano, francês, crioulo haitiano e inglês. Evidencia-se assim, a nosso ver, um problema de concepção desse currículo, derivado, sobretudo, da falta de um conceito claro do que seria uma “língua de média distância”, como observa Cunha Lima (2023: 188). Nas palavras da autora, o termo abrange, no documento, “tanto línguas românicas (italiano e francês), quanto outras línguas indo-europeias (holandês, inglês), uma língua urálica, não relacionada com o indo-europeu, o finlandês e finalmente, línguas semíticas, tampouco relacionadas seja com o indo-europeu ou com as urálicas”. Concordamos com a autora que a inclusão de línguas tão díspares em um mesmo grupo “foi feita de maneira arbitrária e talvez mais motivada por razões políticas do que linguísticas ou pedagógicas”. Nesse sentido, a diferença estabelecida entre “média distância - grau menor/intermediário” e “média distância - grau maior” (Brasil, 2021: 24), embora indique algum reconhecimento dessa considerável disparidade, não efetiva a resolução do problema subjacente a essa proposta curricular.

indicada pelo próprio MEC para os cursos do PEC-PLE. O Termo de Adesão a essa modalidade do programa, enviado pelo MEC às IES participantes dessa modalidade do Programa no início de 2025, para assinatura pelo dirigente máximo de cada instituição, previa, entre as obrigações da Coordenação do PEC-PLE, “garantir uma **carga horária presencial mínima de 450 horas**, além das atividades complementares, síncronas ou assíncronas, organizadas pela Coordenação PLE na IES” [grifo nosso].

Em algumas IES, há, inclusive, a percepção de que essa carga horária pode ser insuficiente para parte dos alunos se prepararem adequadamente para o Celpe-Bras. No curso PEC-PLE oferecido na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) ao longo de 2025, por exemplo, estudantes de distintos países, falantes de diferentes línguas – incluindo espanhol e inglês –, cumpriram, respectivamente, cerca de 540 e 660 horas de aulas presenciais até as vésperas de realização do Celpe-Bras, além de horas de *tandem* e de monitoria, conforme as necessidades de cada discente. Outro exemplo é o do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), onde a edição do PEC-PLE de 2025, que atendeu estudantes falantes de inglês e espanhol, além de francês e coreano, totalizou uma carga horária de 720 horas²⁰. Considerando que os cursos do PEC-PLE são desenvolvidos em contextos de imersão linguística e cultural, essa diferença em relação à carga horária de 180 horas para se concluir o Intermediário I em unidades do IGR torna-se ainda mais significativa. O que está em jogo não é apenas a falta de isonomia entre os pré-requisitos para o ingresso no PEC-G, mas também a desigualdade nas condições de acesso à formação linguística entre candidatos a um mesmo programa de mobilidade, o que pode ter impactos para seus percursos na graduação.

²⁰ Entre os países atualmente participantes do PEC-G, estão Bangladesh, China, Coreia do Sul, Índia, Irã, Paquistão, Síria e Tailândia (cf. <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre#pais>. Acesso em: 01 out. 2025). De fato, estudantes falantes de árabe, coreano e persa, entre outros, já têm frequentado cursos de PEC-PLE nos últimos anos. Em geral, chegam ao Brasil sem nunca terem tido contato significativo prévio com uma língua latina, também havendo casos de discentes com baixo domínio do alfabeto latino ao iniciarem seus cursos de português. Além disso, alguns podem ter baixa proficiência em inglês. Alertamos para o fato de que a atitude celebrativa de convênios do MRE e MEC com novos países acaba, por vezes, acobertando a necessidade de um replanejamento do PEC-PLE – tanto por parte dos gestores, quanto por parte das IES ofertantes do curso – para acomodar os perfis desses estudantes. Segundo nossa experiência na área de PLA e no PEC-PLE, um curso intensivo de cerca de sete meses tende a ser insuficiente para a aprovação no Celpe-Bras para falantes de línguas distantes do português. Ainda que a Portaria n. 07/2024 abra espaço para que estudantes do PEC-PLE realizem o Celpe-Bras mais de uma vez, conforme decisão de cada IES, não nos parece adequado que a reprovação na primeira tentativa seja tratada como “default” para esses estudantes, que podem vivenciar muita angústia e frustração devido à falta de um planejamento adequado.

3. O português e as línguas nacionais nos PALOP: entre políticas monolíngues e realidades multilíngues

Com exceção da Guiné Equatorial, todos os demais PALOP oficializaram o português num contexto pós-independência de Portugal: na Guiné-Bissau, a independência foi proclamada em 1973 e reconhecida por Portugal em 1974; Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde tornaram-se independentes em 1975 (o mesmo ano em que Timor-Leste declarou sua independência). Já a Guiné Equatorial cooficializou o português em 2010, ano em que aderiu à CPLP.

Ponso (2009) lembra que, ao longo da colonização portuguesa, o português funcionou como instrumento de dominação cultural sobre as línguas autóctones. Contudo, com os processos de libertação e a constituição dos Estados independentes, o lugar do português na África tornou-se paradoxal: deixou de ser apenas marca de subjugação, para ser “opção política de luta pela sobrevivência dos países independentes, de comunicação com o exterior, de confronto com as línguas dos países limítrofes, de unificação política (Canêdo 1986; Firmino 2002; Mateus 2008)” (Ponso 2009: 151).

Nas subseções 3.1 a 3.6 a seguir, apresentamos brevemente a realidade sociolinguística de cada país, com vistas a construir alguns argumentos para responder à pergunta que guia este artigo: O multilinguismo justificaria o uso do exame Celpe-Bras para candidatos ao PEC-G oriundos dos PALOP? Por fim, na subseção 3.7, problematizamos duas premissas equivocadas que sustentaram a exigência do Celpe-Bras ao longo da vigência do Decreto n. 7.948/2013 (Brasil 2013).

3.1 Angola

Em Angola, que conquistou sua independência em 1975, o português é a única língua oficial, conforme artigo 19º da Constituição (Angola, 2010: 9):

Artigo 19.º
(Línguas)

1. A língua oficial da República de Angola é o português.
2. O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional.

Em decorrência disso, como explica Gomes (2014: 58), somente a língua portuguesa “detém os usos institucionalizados, em todos os locais de prestação de serviços”, sendo um requisito indispensável em concursos públicos. Em relação à educação, o art. 16º (intitulado “Língua de Ensino”, no singular) da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, de 2016, estabelece, em seu n. 1, que “O ensino deve ser ministrado **em português**” (Angola 2016: 3995) [grifo nosso] e, no n. 3, que, “sem prejuízo do previsto no n. 1 do presente artigo, podem ser utilizadas as demais línguas de Angola, nos diferentes Subsistemas de ensino, nos termos a regulamentar em diploma próprio”²¹ (Angola 2020: 4424).

Essa política monolíngue em prol do português contrasta com a realidade multilíngue de Angola. Conforme dados do Censo 2014, organizado pelo Instituto Nacional de Estatísticas angolano (INE) e apresentados por Inverno (2018: 89), 71,1% da população desse país é falante de língua portuguesa, seguido do umbundu (23%), kikongo (8,2%) e kimbundu (7,8%). As áreas urbanas reúnem o maior número de falantes de português, correspondente a 84,4% da população com mais de dois anos residindo nessas áreas. Nas zonas rurais, esse número é significativamente menor, sendo equivalente a 48,5% da população aí residente (Inverno 2018). O fato de que, ainda conforme a pesquisadora, o português seja adquirido em Angola majoritariamente como segunda língua reforça o descompasso entre a política linguística oficial e os repertórios linguísticos dos angolanos.

Como alertam Bernardo e Severo (2018), em decorrência do monolingüismo praticado nas políticas oficiais, línguas nacionais angolanas são silenciadas não só na esfera pública, mas também na própria esfera familiar. Ainda conforme os autores, entre as consequências desse silenciamento, estão as elevadas taxas de reprovação e de abandono escolar, sobretudo em escolas rurais. Diante desse quadro, Angola adotou, a partir de 2007, um Projeto de Ensino Bilíngue, fundado na Lei de Bases do Sistema de Educação de Angola 13/2001. Bernardo e Severo (2018) argumentam, entretanto, que a introdução de disciplinas de línguas nacionais no sistema de ensino angolano, ainda que represente um avanço, não configura um ensino bi/plurilíngue, persistindo a exclusão de alunos cuja língua materna não é o português.

3.2 Cabo Verde

²¹ A redação do n. 3 corresponde a nova redação, conforme a Lei n. 32/20, de 12 de agosto (Angola 2020).

O art. 9º da Constituição de Cabo Verde (Cabo Verde 1992: 6), intitulado “Línguas oficiais”, determina:

1. É língua oficial o Português.
2. O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.
3. Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las.

É flagrante a contradição na própria letra da lei. O título do artigo e o n. 3 referem-se a “línguas oficiais”, no plural, criando para o cidadão a expectativa imediata de um cenário de cooficialidade. No entanto, o n. 1 oficializa uma única língua: o português. O n. 2, por sua vez, não oficializa a língua cabo-verdiana, categorizada como “língua materna” – diferentemente do português –, mas adia essa possibilidade para um futuro incerto, condicionando-a a uma ação estatal que “promove as condições”. Essa redação gera uma tensão jurídica e política: a Constituição reconhece a importância e a aspiração de oficialização do cabo-verdiano, mas, ao mesmo tempo, o mantém num estatuto de “língua oficial em potência”, não efetivado.

Passadas mais de três décadas da promulgação da Constituição, essa promessa permanece por se cumprir. Segundo Cardoso (2018), as iniciativas para a valorização da língua cabo-verdiana – e de outras línguas nacionais – têm ficado, em grande medida, confinadas ao âmbito do discurso político e simbólico, carecendo de desdobramentos institucionais concretos e de um planejamento linguístico robusto que materialize o disposto no artigo 9º, n. 2. Apesar disso, é possível observar avanços, ainda que tímidos, para a implementação de um ensino bilíngue por parte do Ministério da Educação de Cabo Verde, como relatado pelo pesquisador.

Conforme Lopes (2011: 494), a sociedade cabo-verdiana é majoritariamente bilíngue, sendo o português, quase sempre, aprendido como segunda língua. Para a autora, essa sociedade apresenta “manifestações claras de uma diglossia complexa, fundamentalmente modal, em que a LP [língua portuguesa] é a língua alta e a LCV [língua cabo-verdiana], a baixa”. Nesse sentido, como descreve Torquatto (2011), há, em Cabo Verde, uma distribuição entre o português e o cabo-verdiano, marcada por relações de poder, ainda que muitos espaços sejam partilhados, desigual e desequilibradamente, pelas duas línguas. Conforme essa última autora, o português predomina como língua das esferas formais e escritas — como na administração pública, no sistema de ensino, na Assembleia Nacional, na maior parte dos textos da

mídia impressa e nos textos escritos que circulam nas igrejas protestantes e católicas —, enquanto o cabo-verdiano é a língua dominante nas esferas privadas e informais, como nas interações sociais em espaços de entretenimento e sociabilidade, no ambiente doméstico e em parte da programação radiofônica. Ainda conforme essa última autora (2011: 181), contemporaneamente, o português é significado como “língua da modernidade e da projeção internacional”, enquanto o cabo-verdiano, como “língua da tradição e da identidade”.

3.3 Guiné-Bissau

Assim como quase todas as demais ex-colônias de Portugal, Guiné-Bissau adotou o português como única língua oficial, embora a Constituição, aprovada em 1984, não declare isso expressamente (Guiné-Bissau 1984). Entretanto, o próprio fato de que a Constituição tenha sido redigida unicamente em português indica que é essa a língua que ocupa, na política *de facto* (Shohamy 2006), esse lugar.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística de 2009 (Guiné-Bissau, 2009), 27,1% da população guineense fala português. No meio urbano, a língua portuguesa é falada por 46,3% da população, enquanto, no meio rural, apenas por 14,7%. Em contraste com esses dados oficiais, Scantamburlo e Feytor Pinto (2020: 61) afirmam que a língua portuguesa

[...] é utilizada por falantes bilíngues ou plurilíngues (ninguém é monolíngue em português e o português nunca é uma língua dominante de bilíngues ou plurilíngues), que são no máximo 10-15% da população, mas só é utilizada em contextos formais e administrativos muito restritos, geralmente por escrito. Oralmente só é utilizado na interação com estrangeiros. Trata-se, portanto, de uma língua impossível de adquirir espontaneamente ou de aprender no meio, na rua ou em casa, porque não é utilizada por ninguém, no dia a dia.

Ichinose (2018) relata que os presidentes da República, ministros e burocratas de alto escalão e a elite intelectual têm alta proficiência na língua portuguesa. Contudo, em harmonia com as observações de Scantamburlo e Feytor Pinto (2020), destaca que mesmo essas pessoas “não falam português de forma natural na vida cotidiana, pelo que também se poderia afirmar que o português na Guiné-Bissau nem uma língua elitista é” (2018: 153). Na visão do pesquisador, isso faz com que o português desempenhe apenas um “papel nominal” de língua oficial, sendo o seu uso fora dos espaços oficiais raramente observado. A esse respeito, em 2025, o então ministro da

Educação Nacional, Ensino Superior e Investigação Científica, Herry Mané, declarou que menos de 5% da população guineense usa o português em interações cotidianas fora da escola. Revelando sua filiação a uma ideologia linguística que estigmatiza as línguas autóctones, declarou: “Temos de começar a falar entre nós, aqueles que já têm o conhecimento básico do português, temos de começar entre nós a falar o português fora das instituições”²².

Em contraposição a esse uso restrito do português, 90,4% da população fala o guineense (Guiné-Bissau 2009), língua que nasceu dos contatos entre o português e línguas étnicas da zona costeira oeste-africana, sendo amplamente usada no cotidiano e inclusive nos serviços públicos (Ichinose 2018). Para Scantamburlo e Feytor Pinto (2020), o guineense cumpre a função de língua de comunicação interétnica. Uma série de outras línguas é falada no país, dada a diversidade étnica da sociedade, como registrado pelo Instituto Nacional de Estatística (Guiné-Bissau, 2009). Scantamburlo e Feytor Pinto (2020) indicam que 20 línguas regionais ou étnicas são faladas no país; entre elas, destaca-se o balanta, utilizado por cerca de 25% da população, seguido por outras línguas de relevância demográfica, como o fula, manjaco, mandinga, papel, biafada e bijagó.

A Lei n. 7/2007, de 12 de novembro (Guiné-Bissau 2007: 487-488), estabelece:

ARTIGO 2º

Obrigatoriedade do uso da língua Portuguesa

1. É obrigatório o uso da língua portuguesa, progressivamente, nas sessões de trabalho de todos os órgãos de soberania e nas estruturas a eles ligados, designadamente nas reuniões:
 - a) Do Conselho de Estado;
 - b) Da Mesa da Assembleia Nacional Popular
 - c) Do Conselho de Ministros;
 - d) De todos os órgãos do Poder Judicial, incluindo sessões de audiências de julgamento;
 - e) Das Comissões Especializadas Permanentes da ANP.
2. Durante as sessões do plenário da ANP é dada liberdade aos deputados para se exprimirem em Crioulo ou em Português.
3. É ainda obrigatório o uso da língua portuguesa:
 - a) Em todos os ministérios, institutos e serviços públicos;
 - b) **Nas salas de aula e nos recintos escolares;**
 - c) **Pelos professores, dentro e fora das salas de aula** e nos órgãos de comunicação social. [grifo nosso]

²² Disponível em:

<https://www.macaubusiness.com/guinea-bissau-less-than-5-of-population-speaks-portuguese-minister/>. Acesso em: 01 out. 2025.

Segundo Mendes (2022: 33), apesar dessa imposição do português no espaço escolar, esse fato “não se verifica”. Nas palavras do autor, “Nas escolas públicas, ao explicar a matéria, muitos professores comunicam a maior parte de tempo em crioulo, por terem dificuldades em usar a língua portuguesa, usando diferentes métodos” (Mendes, 2022: 33). Analogamente, Scantamburlo e Feytor Pinto (2020: 59) salientam que o português é, na Guiné-Bissau, “pouco falado, até mesmo nas escolas e entre professores” e que, em decorrência da falta de promoção das línguas nacionais nas políticas linguísticas da Guiné-Bissau, em prol do português, “nas aulas, alunos e professores falam numa língua que não sabem escrever e escrevem numa língua que não sabem falar” (2020: 62-63). Ainda conforme esses autores, como reflexo da ideologia de que “o guineense é um português mal falado” (2020: 63), os estudantes de escolas primárias são obrigados a ler e escrever em português, como se essa língua já fizesse parte de seus repertórios. As experiências de ensino bilíngue são, assim, pontuais, tendo o guineense como L1 e o português como L2, sem registros de iniciativas envolvendo outras línguas nacionais (Scantamburlo e Feytor Pinto, 2020)²³. Como consequência dessa política assimilacionista, estudantes e docentes enfrentam uma série de dificuldades pedagógicas, que favorecem a evasão escolar, como discutido por Namone e Timbane (2017) e Djau (2020).

3.4 Moçambique

Assim como nos demais PALOP, o português é a única língua oficial em Moçambique. Conforme a Constituição da República Moçambicana, de 2004 (Moçambique 2004):

Artigo 9
(Línguas nacionais)

O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.

Artigo 10
(Língua oficial)

Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial.

²³ Agradecemos ao Prof. Dr. Paulo Feytor Pinto pelas observações precisas sobre o lugar do português na política *de facto* (Shohamy, 2006) em funcionamento nas escolas guineenses, bem como pelas indicações bibliográficas sobre essa questão.

Em contraste com o português, as línguas nacionais moçambicanas são, assim, significadas como “patrimônio cultural”, “como se de pequenos objetos, pequenas relíquias museológicas se tratasse, como se essas línguas fossem realidades abstratas e isoladas das práticas diárias de seus falantes” (Nhampoca 2015: 87).

Conforme o estudo *Padrão Linguístico em Moçambique* (Moçambique 2023), os dados do censo de 2017, em comparação com os dos censos anteriores, revelam uma mudança linguística significativa no país, em que o português tem gradativamente substituído as línguas bantu, especialmente nas áreas urbanas e nas classes média e alta. Entre 1980 e 2017, a porcentagem de falantes de línguas bantu como maternas registrou um declínio de 19,6 pontos, enquanto a porcentagem de falantes de português como língua materna cresceu 15,3 pontos. Esta tendência, mais acelerada no Sul e nas áreas urbanas e do que no Centro/Norte e nas áreas rurais, acentuou-se entre 2007 e 2017, com a porcentagem de falantes de português como língua materna crescendo 5,8% face a uma perda de 6% pelas línguas bantu. Além disso, o número de falantes de português tem crescido substancialmente em Moçambique. Entre 1997 e 2017, esse aumento foi de 19%, dos quais 7,7% ocorreram entre 2007 e 2017.

Apesar do seu enfraquecimento, as línguas bantu, além de serem as línguas maternas de 79,2% da população moçambicana, permanecem majoritárias no espaço do lar: 81,7% da população declara usá-las predominantemente em casa, enquanto apenas 16,9% relatam o português como principal língua doméstica (Moçambique 2023). Tais porcentagens são equiparáveis, respectivamente, às dos que declaram ter, como línguas maternas, línguas bantu (79,2%) e o português (16,5%). A língua mais frequentemente falada em casa é o emakhuwa (25,4%), de origem bantu, seguida pelo português (16,9%), xichangana (8,9%), elomwe (7,3%), cinyanja (7,1) e cisena (6,8%). Além disso, destaca-se, ainda, que 41,9% da população declaram não saber falar português (Moçambique 2023).

Retomando Firmino (2002), Ponso (2016) lembra que a não consolidação do português como língua materna majoritária, somada à falta de oficialização das línguas africanas, resultou em um planejamento educacional frágil para o bi/plurilinguismo, que não logrou um desenvolvimento efetivo nas últimas décadas. Fica evidente, como enfatiza o estudo *Padrão Linguístico em Moçambique* (Moçambique, 2023), a necessidade de uma política linguística que possa reverter o processo de deslocamento linguístico em curso, a fim de que se amplie a comunidade bi/plurílingue (português /

língua(s) bantu), no lugar do crescimento no número de moçambicanos que falam exclusivamente o português.

3.5 São Tomé e Príncipe

São Tomé e Príncipe não explicita, na Constituição, o estatuto do português como única língua oficial (São Tomé e Príncipe 2003). Entretanto, à semelhança do que observamos em relação à Guiné-Bissau, é possível inferir que o português desempenha, *de facto*, essa função (Shohamy 2006), considerando, por exemplo, que a totalidade do texto constitucional e dos atos normativos do Estado é redigida nessa língua. O país é a ex-colônia portuguesa na África onde se registra, proporcionalmente, o maior número de falantes de português como primeira língua (Hagemeijer, Gonçalves e Afonso, 2018). Conforme dados de 2012 do Recenseamento Geral da População e da Habitação (RGPH) do Instituto Nacional de Estatísticas de São Tomé e Príncipe, 98,4% dos residentes com um ano de idade ou mais declararam falar português; 36,2%, o forro; 6,6%, o angolár; e 1,0%, o lunguié (São Tomé e Príncipe, 2012). Ainda conforme esses dados, a língua cabo-verdiana é falada por 8,5% dos são-tomenses, e o francês, por 6,8%.

Segundo Hagemeijer, Gonçalves e Afonso (2018: 58), o português começou a consolidar-se cada vez mais como principal língua veicular de São Tomé e Príncipe ao longo do século XX. Tal processo se acentuou sobretudo após a independência, em 1975, de forma que o português alcançou o estatuto de única língua oficial e de escolarização, também sendo significado como instrumento de mobilidade social. Nas palavras dos autores,

[...] de língua da elite e dos domínios altos, o português passou gradualmente a ser a língua de todos os contextos comunicativos, altos e baixos da maioria dos são-tomenses. A atual hegemonia do português nas ilhas é reforçada pela ausência de uma política linguística pró-crioula sustentada. Desta forma, a estigmatização dos crioulos, herdada do tempo colonial, nunca foi devidamente ultrapassada, impedindo, em definitivo, a construção de uma identidade crioula ligada às línguas crioulas.

3.6 Guiné Equatorial

A situação sociolinguística da Guiné Equatorial é singular, mesmo no contexto africano caracterizado pelo multilinguismo, refletindo a sobreposição de políticas

linguísticas históricas e recentes. O espanhol, herança do período colonial, permanece como língua oficial desde a independência em 1968. Em 1997, o francês foi incluído como segunda língua oficial, fortalecendo a inserção do país no espaço francófono africano. Já em 2010, em uma estratégia de aproximação com a CPLP e de ampliação da presença internacional do país, o português foi reconhecido como terceira língua oficial do país, a partir de um Projeto de Lei Constitucional²⁴, aprovado em 2011:

Se modifica el Artículo Único de la Ley Constitucional número 1/1998, de fecha 21 de Enero, por la que se modifica el Artículo 4º de la Ley Fundamental del Estado, que queda redactado como sigue:

"Las Lenguas Oficiales de la República de Guinea Ecuatorial son el Español, el francés y el portugués. Se reconoce las lenguas aborígenes como integrantes de la cultura nacional."

Conforme destaca Gomashie (2019), o espanhol é amplamente predominante no país, falado por cerca de 85% da população, enquanto o francês e as línguas autóctones coexistem em diferentes esferas de uso, com destaque para o Fang, Bubi, Ndowe e Bujeba (Simons e Fennig, 2018). Em relação à língua portuguesa, como observa Feytor Pinto (2022), o país não conta com uma comunidade de falantes de português como língua materna. A presença do idioma ainda é incipiente, limitando-se a um reduzido número de falantes oriundos de São Tomé e Príncipe. Além disso, conforme lembra o autor a partir de dados de Morello (2014), 0,2% da população fala o fá d'ambó, língua nacional de base lexical portuguesa.

3.7 Duas premissas equivocadas sobre os PALOP

A partir desse breve panorama das realidades sociolinguísticas dos PALOP – complexas e diversas, porém frequentemente encobertas pela sigla –, retomamos, neste momento, a questão formulada já no título deste artigo. Fica evidente que o argumento que vincula o multilinguismo desses países à antiga exigência do Celpe-Bras para candidatos ao PEC-G (Brasil 2013) sustenta-se em duas premissas equivocadas, além de outras já discutidas em pesquisas anteriores (Diniz e Bizon 2015; Scaramucci, Santos Junior e Diniz, 2019; Tosatti 2021; Bizon e Diniz, 2023): (i) os PALOP

²⁴ Disponível em:

https://www.guineaecuatorialpress.com/noticias/el_portugues_sera_el_tercer_idioma_oficial_de_la_republica_de_guinea_ecuatorial e https://www.axl.cefan.ulaval.ca/afrique/guinee_equat-lois.htm#D%C3%A9cret-loi_1/2010. Acesso em: 01 out. 2025.

constituiriam um bloco homogêneo, onde o português ocuparia uniformemente a posição de língua minoritária em todos os contextos regionais e nacionais; (ii) o português ocuparia um lugar frágil ou periférico como língua de instrução nos sistemas escolares de todos esses países.

Em relação à primeira premissa, as discussões desenvolvidas nesta seção indicam que o estatuto e a função social do português não só variam significativamente entre os PALOP, como também se desdobram em realidades distintas no interior de cada país. Para ilustrar os extremos desse *continuum*, enquanto, na Guiné Equatorial, o português assume uma presença minoritária e essencialmente simbólica, em São Tomé e Príncipe, ele é língua materna e de uso majoritário para quase a totalidade da população.

Quanto à segunda premissa, salienta-se que, não obstante o multilinguismo constitutivo dos PALOP, o português é, em geral, a única língua de escolarização em Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe, o que traz consequências nefastas para os cidadãos cuja língua materna não é o português. Apenas na Guiné-Bissau e na Guiné Equatorial o português ocupa um lugar marginal nas escolas – ainda que, no caso do primeiro país, seja língua de uso obrigatório nesse espaço (Scantamburlo e Feytor Pinto 2020; Mendes 2022).

Assim, a antiga exigência do Celpe-Bras para candidatos oriundos dos PALOP evidenciava, em última análise, a persistência da colonialidade, manifesta na subalternização das variedades africanas do português, no profundo desconhecimento dos sistemas educacionais locais e/ou no descrédito em relação à qualidade desses sistemas.

4. Procedimentos metodológicos

Conforme mencionado anteriormente, este artigo retoma dados do *corpus* de pesquisa construído na tese de doutorado de Tosatti (2021), relativos a 106 candidatos, provenientes de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, que participaram da edição de 2018²⁵ do exame nesses países. Segundo informações coletadas na base de dados fornecida pelo Inep, 98% desses candidatos já

²⁵ No ano de 2018, o exame Celpe-Bras contou com apenas uma aplicação, em contraste com a periodicidade habitual de duas edições anuais.

havam concluído, quando da realização do exame, o nível de escolaridade correspondente ao Ensino Médio no Brasil.

O *corpus* foi constituído a partir de dados cedidos pelo Inep e obtidos por meio do Serviço de Acesso a Dados Protegidos (SEDAP), após a devida aprovação do Comitê de Ética da UFMG. A obtenção desses dados foi realizada em ambiente controlado, sem autorização para uso de equipamentos eletrônicos, o que exigiu a transcrição manual dos textos. O percurso metodológico envolveu, em um primeiro momento, uma análise exploratória dos dados quantitativos do conjunto de 106 examinandos oriundos dos PALOP, com comparação dos desempenhos na Parte Escrita (PE) e na Parte Oral (PO) do exame e identificação de padrões de resposta. Tivemos acesso às notas atribuídas para cada uma das quatro tarefas na PE, bem como às notas da PO. A identidade de cada um dos examinandos foi devidamente resguardada em todo este estudo.

Após o acesso aos dados fornecidos pelo Inep, realizamos uma análise qualitativa do desempenho de examinandos representativos de distintos níveis de proficiência, nas produções textuais relativas à Tarefa 1 da edição de 2018 do Celpe-Bras. As análises, orientadas pelo construto teórico do próprio exame, levaram em consideração como esses candidatos usam seus conhecimentos linguísticos e discursivos em um exame que se propõe avaliar “a capacidade do aprendiz de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil 2020a: 29).

Ao finalizarmos esta seção, julgamos relevante ressaltar que a pesquisa que fundamenta este artigo foi marcada por obstáculos relevantes impostos pelo INEP, órgão que, paradoxalmente, tem entre suas atribuições produzir conhecimento e informações sobre avaliações educacionais. O acesso aos dados do Celpe-Bras foi condicionado a burocracias e a regras excessivamente restritivas: a consulta ocorreu apenas em ambiente controlado, sem infraestrutura adequada para coleta e registro de informações e com tempo reduzido para análise, o que exigiu a transcrição manual de grande volume de textos. Além disso, o processo de autorização envolveu múltiplas instâncias administrativas, provocando atrasos consideráveis na pesquisa. Essa postura, ao invés de favorecer a produção e a circulação do conhecimento, acaba por dificultar e desestimular investigações científicas sobre o exame. Em um contexto em que o Celpe-Bras tem papel estratégico para políticas linguísticas e educacionais, o acesso responsável aos dados deveria ser visto como condição essencial para o aprimoramento das avaliações públicas, e não como concessão.

5. Análises quantitativas

Dos 106 examinandos cujos dados compõem a nossa amostra de pesquisa, 30 não alcançaram a nota mínima para receber certificação (2,0, em uma escala de 0 a 5,0), o que corresponde a 28,3%. Desses 30, um não compareceu à PO do exame, sendo identificado como “ausente” nessa parte – e, portanto, não obteve certificação –, mas teve seu desempenho na PE considerado para fins de pesquisa. Ainda em relação a esse total, em números absolutos, 28 alcançaram 2,0 como nota final, o que lhes conferiu o nível Intermediário, certificação mínima atribuída pelo exame, correspondente a 26,4% do total. O nível Intermediário Superior, por sua vez, foi atribuído a 30 participantes (28,3%). O nível Avançado foi alcançado por 16 examinandos (15,1%), e o Avançado Superior, por apenas 2 (1,9%). A Tabela 1, a seguir, apresenta o desempenho geral nesses cinco postos aplicadores, bem como a distribuição dos níveis de proficiência alcançados em cada local.

Posto Aplicador	Total de examinandos	Sem Certificação	Intermediário	Intermediário Superior	Avançado	Avançado Superior
Angola	10	3 30%	2 20%	4 40%	1 10%	0 0%
São Tomé e Príncipe	10	3 30%	3 30%	4 40%	0 0%	0 0%
Guiné-Bissau	28	21 75%	6 21,4%	1 3,6%	0 0%	0 0%
Cabo Verde	30	2 6,7%	8 26,6%	11 36,6%	7 23,3%	2 6,7%
Moçambique	28	1 3,6%	9 32,1%	10 35,7%	8 28,6%	0 0%
Total		30	28	30	16	2
percentual	106	28,3%	26,4%	28,3%	15,1%	1,9%

Tabela 1 – Níveis de proficiência alcançados pelos candidatos de postos dos PALOP na edição 2018 do Celpe-Bras (números absolutos e percentuais)

Fonte: Tosatti (2021: 161), a partir de dados fornecidos pelo Inep

É possível perceber diferenças consideráveis em relação ao desempenho dos examinandos de cada posto em relação ao nível de certificação final. Dos 30 examinandos não certificados, 21 são da Guiné-Bissau, correspondendo a 75% do total de examinandos desse posto. Em relação à certificação máxima, dos 106 examinandos, apenas 2, ambos de Cabo Verde, alcançaram o nível Avançado Superior. Nos postos de Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, a certificação máxima atribuída foi a de

Intermediário Superior. O nível Avançado foi alcançado por 10% dos examinandos do posto de Angola, 23,3% dos examinandos de Cabo Verde e 28,6% de Moçambique.

O Celpe-Bras não atribui certificação à PO e PE separadamente. Assim, os dados da Tabela 1 dizem respeito ao resultado final, que corresponde à menor nota alcançada em cada uma das partes (Brasil 2020a). Porém, para as discussões pertinentes a este trabalho, estabelecemos algumas comparações entre os desempenhos oral e escrito dos examinandos integrantes da amostra. O cruzamento dos resultados dessas duas partes evidenciou uma diferença significativa em relação aos desempenhos dos examinados em cada uma das partes, apresentada no Gráfico 1, a seguir.

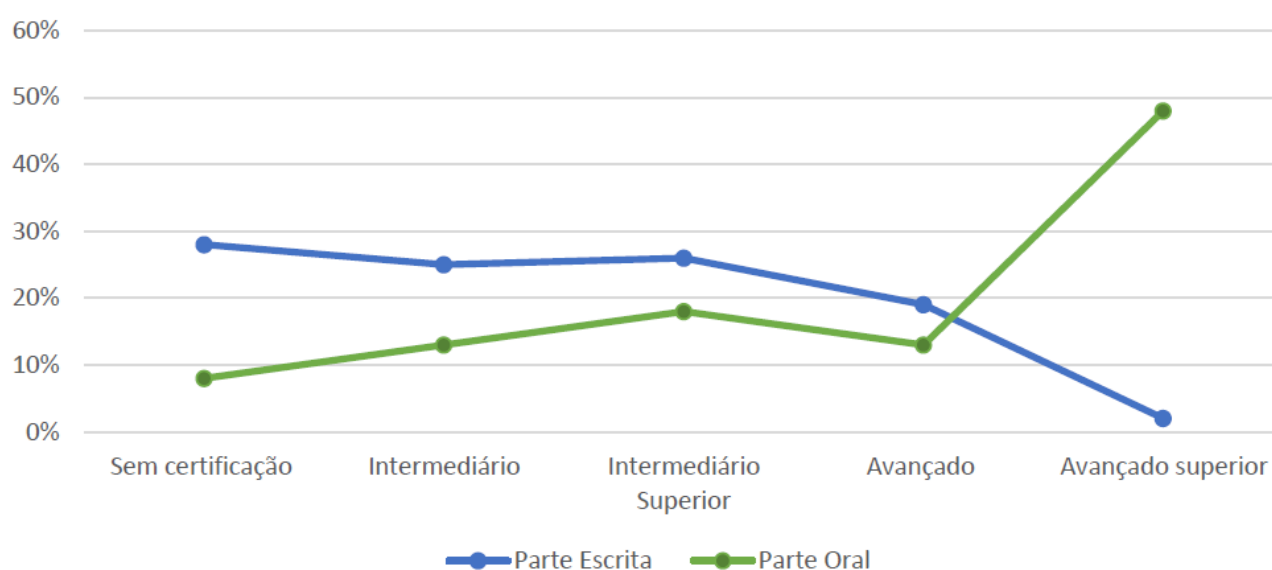


Gráfico 1 – Comparação entre notas finais atribuídas à Parte Escrita e à Parte Oral dos estudantes de PALOP na edição de 2018 do exame Celpe-Bras

Fonte: Tosatti (2021: 162), a partir de dados fornecidos pelo Inep

Com base na distribuição das notas apresentada no gráfico, observa-se que os examinandos dos PALOP obtiveram um desempenho superior na PO em comparação com a PE. Na PE, 28% dos examinandos não obtiveram certificação, 26% alcançaram o nível Intermediário, 26% o Intermediário Superior, 19% o Avançado e apenas 2% no Avançado Superior. Já na PO, houve uma concentração expressiva no nível mais alto, com 48% dos examinandos alcançando o nível Avançado Superior, 13% o Avançado, 18% o Intermediário Superior, 13% o Intermediário e 8% sem certificação²⁶.

Na Tabela 2, a seguir, apresentamos os números absolutos e percentuais, relativos ao resultado da PE e da PO em cada posto aplicador.

²⁶ A faixa Sem Certificação abrange os níveis Elementar e Básico (Brasil, 2020a: 65).

Posto / Total de examinandos	Sem Certificação		Intermediário		Intermediário Superior		Avançado		Avançado Superior	
	PE	PO	PE	PO	PE	PO	PE	PO	PE	PO
Angola 10	3 30%	1 10% Ausente	2 20%	1 10%	3 30%	3 30%	2 20%	1 10%	0 0%	4 40%
São Tomé e Príncipe 10	3 30%	0 0%	3 30%	1 10%	4 40%	0 0%	0 0%	1 10%	0 0%	8 80%
Guiné-Bissau 28	21 75%	7 25%	6 21%	8 29%	1 4%	4 14%	0 0%	4 14%	0 0%	5 18%
Cabo Verde 30	2 7%	0 0%	6 20%	3 10%	10 33%	10 33%	10 33%	5 17%	2 7%	12 40%
Moçambique 28	1 4%	0 0%	9 32%	1 7%	10 36%	2 7%	8 29%	3 11%	0 0%	22 79%
Total	30 28%	8 8%	26 26%	14 13%	28 26%	19 18%	20 19%	14 13%	2 2%	51 48%

Tabela 2: Níveis de proficiência alcançados na Parte Escrita (PE) e Parte Oral (PO) pelos candidatos de postos dos PALOP na edição 2018 do Celpe-Bras (números absolutos e percentuais)

Fonte: Tosatti (2021: 163), a partir de dados fornecidos pelo Inep

Com base nos dados da Tabela 2, é possível observar diferenças significativas no desempenho dos examinandos na PE e na PO entre os postos aplicadores do Celpe-Bras nos PALOP. Com exceção da Guiné-Bissau, em todos os outros postos, o percentual de examinandos que teve alto desempenho (Avançado ou Avançado Superior) na PO foi igual ou maior que 50%, chegando a 90% em São Tomé e Príncipe e em Moçambique. Observamos também que apenas a Guiné-Bissau apresentou examinandos classificados como “Sem Certificação” na PO, correspondendo a 25% dos candidatos daquele posto, o que, possivelmente, reflete o fato de o português ser raramente utilizado no país, conforme discutido na seção 3.3.

Em relação à PE, em todos os países, houve candidatos que não atingiram a nota mínima para aprovação, ainda que as porcentagens sejam reduzidas nos casos de Moçambique (4%) e Cabo Verde (7%). Nos demais países, os índices de reprovação nessa etapa do exame foram significativamente mais altos: Angola (30%), São Tomé e Príncipe (30%) e Guiné-Bissau (75%). Destacamos, ainda, que apenas em Cabo Verde houve examinandos que atingiram na PE o nível mais alto de certificação: 7%. Por

outro lado, em São Tomé e Príncipe e na Guiné-Bissau, nenhum candidato alcançou o nível Avançado ou Avançado Superior na PE.

Considerando-se o conjunto dos examinandos, na PE, 21% atingiram o nível Avançado ou Avançado Superior. Na PO, esse índice foi quase três vezes maior: 61%. Temos, então, uma maioria de examinandos com autonomia e desenvoltura na fala, conforme a descrição dos níveis de certificação, capazes de empregar estratégias elaboradas na comunicação oral, além de saberem mobilizar recursos lexicais e gramaticais amplos e apropriados aos contextos das interações propostas (Brasil, 2020: 39). Já na PE, constatou-se que esse mesmo desempenho não se reproduziu. A fim de melhor compreender as fragilidades observadas nas produções escritas de parte dos examinandos, dedicamo-nos, na próxima seção, a uma análise qualitativa de dois textos.

6. Análises qualitativas

Antes de analisarmos dois exemplos de textos extraídos de nosso *corpus*, apresentamos, rapidamente, a estrutura da PE do Celpe-Bras e os parâmetros de avaliação.

Com duração de 3 horas, essa parte do exame é composta por quatro tarefas, cada qual “circunscrita a um evento comunicativo, em que são explicitadas as condições de produção para o participante ajustar seu texto aos propósitos dessa tarefa” (Brasil, 2020a: 31), de forma a construir “adequadamente uma determinada relação de interlocução em um determinado gênero discursivo” (Brasil 2020a: 38). Isso implica considerar – tanto no momento da produção por parte do examinando, quanto no momento da avaliação por parte da banca – os seguintes elementos: enunciador, interlocutor, propósito, informações, organização do texto, recursos linguísticos (gramática e vocabulário) (Brasil 2020a).

Por ser um exame que integra habilidades, as produções escritas do Celpe-Bras têm como ponto de partida a compreensão dos textos-base: na Tarefa 1, um vídeo (exibido duas vezes); na Tarefa 2, um áudio (também reproduzido duas vezes); e, nas Tarefas 3 e 4, textos escritos. Cada produção é avaliada por dois examinadores independentes, que atribuem notas sem conhecimento mútuo da avaliação do outro. Para cada texto, o examinador atribui, com base em parâmetros de avaliação holísticos, uma nota única, em escala de 0 a 5. Quando há divergência de até 1 ponto entre as notas

dadas pelos dois examinadores, calcula-se a média aritmética (por exemplo, se um examinador atribui nota 1 e o outro, nota 2, então a nota final daquele texto será 1,5). Caso a diferença seja superior a 1 ponto, o texto é encaminhado a um terceiro avaliador — geralmente, o coordenador da tarefa. A nota final da Parte Escrita corresponde à média aritmética das notas finais obtidas nas quatro tarefas²⁷.

Vejamos, agora, os textos de dois examinandos, elaborados em resposta à Tarefa 1 da edição de 2018 do Celpe-Bras. Após assistir a um vídeo do Tribunal Superior Eleitoral duas vezes²⁸, o examinando deveria escrever seu texto com base no seguinte enunciado:

Um **jornal de circulação nacional** está organizando um debate sobre segurança do sistema eletrônico de votação. Como **Representante do Tribunal Superior Eleitoral** (TSE), escreva um **artigo defendendo a segurança da urna eletrônica** [grifo nosso].

Para responder adequadamente à tarefa proposta, o candidato deve reconstruir uma situação de enunciação complexa, na qual se entrelaçam o papel institucional do enunciador, o suporte midiático de circulação de um gênero específico, o público-alvo presumido e o propósito de defesa de uma posição. Essa situação envolve um debate público sobre a segurança das urnas eletrônicas, caracterizado pela presença de vozes divergentes. O examinando precisa, assim, selecionar e recontextualizar, a partir do vídeo exibido, informações que sustentem a posição institucional do TSE (*enunciador*), produzindo um artigo (*gênero*) para defender a segurança da urna eletrônica (*propósito*), direcionado aos leitores de um jornal de circulação nacional (*interlocutor*), eventualmente críticos da segurança do sistema de votação brasileiro.

A seguir, analisaremos dois exemplos de respostas de candidatos, tendo em vista os parâmetros de avaliação do Celpe-Bras. Em uma escala de 0 a 5 adotada no exame, o primeiro ficou com nota final 1,0, faixa *Sem Certificação*, enquanto o segundo obteve nota final 2,0, faixa *Intermediário*.

A urna eletrônica surgiu para facilitar determinadas eleições, a votação é simples e rápida, a urna eletrônica não tem acesso a internet sendo assim impossível de ser hackeada e evita fraude eleitoral porque a contagem dos votos não é manual é feita por um sistema

²⁷ Para mais informações sobre a PE e sua correção, cf. o Documento Base do Celpe-Bras (Brasil, 2020a).

²⁸ O vídeo da Tarefa 1 em questão encontra-se disponível em: https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/2018_1-Video-A-urna-eletronica-1.mp4. Acesso em: 01 out. 2025.

eletrônico de votação que tem como um dos criadores Paulo Camarão a urna eletrônica é útil e precisa porque nenhum dos partidos a concorrer para determinada presidência não conseguirão fazer alterações nos resultados das eleições.

Quadro 1: Exemplo 1

O texto apresenta informações retiradas da reportagem que serviu de insumo para a tarefa. De modo pertinente à proposta, ainda que de forma muito condensada, destaca as principais vantagens da urna eletrônica, indicando que o participante compreendeu o conteúdo do vídeo e foi capaz de selecionar informações relevantes para a realização da tarefa. Entretanto, o examinando não foi capaz de recontextualizar as informações em função dos parâmetros de enunciação delimitados no enunciado da tarefa, o que compromete a configuração da interlocução no gênero solicitado: artigo. Além disso, o fato de o texto ser composto de uma única frase prejudica não só a fluidez da leitura, mas também a construção da argumentação. Assim, embora não haja problemas de compreensão do vídeo por parte do examinando, e nem limitações lexicogramaticais que comprometam substancialmente a compreensão do leitor, o texto, ao desconsiderar o contexto de produção, não constrói o gênero discursivo e a relação de interlocução delimitados no enunciado da tarefa, razão pela qual recebeu a nota 1,0 na avaliação.

Na minha opinião é muito bom a urna eletrônica porque facilita a votação sem fraudes e todos os eleitores têm que assinar digitalmente e os computadores não estão ligados à internet é impossível alterar os votos, nos ajuda a fazer contagem muito rápida para que não possam atrasar as eleições.

Este programa devia ser utilizado em todos os países do mundo, como por exemplo em país em que já aconteceram varias fraudes em eleições passadas, houve um ano em que os resultados foram publicados duas vezes por causa dos erros nas contagens manuais, mas acho com o desenvolvimento desse programa irá facilitar o sistema das eleições.

Obrigado.

Quadro 2: Exemplo 2

Observa-se que o candidato estabelece uma relação de interlocução pouco

adequada à situação proposta. O texto não reflete a voz institucional de um representante do TSE, uma vez que os argumentos apresentados carecem de elementos que caracterizem esse enunciador específico. A abertura com a marcação de opinião pessoal (“na minha opinião”) e a referência a experiências de seu próprio país indicam que o examinando assume sua própria voz, e não a voz institucional exigida pelo enunciado. Além disso, as informações em defesa da segurança da urna eletrônica são concentradas no primeiro período, sem desenvolvimento ou articulação lógica clara. A estrutura textual evidencia domínio precário do gênero *artigo*, limitado a dois períodos longos e a uma frase de agradecimento final, o que compromete a coerência e a progressão argumentativa do texto. Assim, o fato de a relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não ser clara ou não ser totalmente adequada e o pouco desenvolvimento argumentativo foram as prováveis causas da atribuição de nota 2,0 a esse texto.

Os dois exemplos anteriores apresentam características recorrentes em outros textos que compuseram o *corpus* analisado por Tosatti (2021). Foram raros os equívocos de compreensão — oral ou escrita — em relação aos textos-base de cada tarefa, que deveriam ser mobilizados nas produções dos examinandos. Do mesmo modo, observaram-se poucas inadequações lexicais ou morfossintáticas que comprometessem a leitura ou o entendimento dos textos produzidos. As principais dificuldades que afetaram o desempenho dos participantes relacionam-se à estruturação dos gêneros discursivos solicitados, especialmente no que diz respeito à construção da interlocução. Outras fragilidades observadas dizem respeito ao uso da pontuação e a problemas coesivos.

Ressalta-se, ainda, que as inadequações encontradas não dizem respeito a marcas típicas de aprendizes de português como língua adicional, mas como traços de estudantes com pouca familiaridade com a escrita de determinados gêneros. O que se evidencia, portanto, é uma familiaridade restrita de parte dos examinandos tanto com o formato do exame quanto com os eventos de letramento que ele propõe e valoriza. No caso específico de estudantes da Guiné-Bissau – 75% dos quais tiveram uma pontuação abaixo de 2,0 na PE –, a leitura de parte de seus textos evocou, em nós, não percepções de que se trataria de aprendizes de língua adicional, mas de estudantes com menor escolarização formal. Ainda que careçam de maior fundamentação, essas percepções podem estar relacionadas às contradições presentes no sistema escolar guineense, onde o português é, em geral, ensinado como se fosse primeira língua, sem

uma política de valorização do guineense e de outras línguas nacionais (Scantamburlo e Pinto, 2020).

7. Considerações finais

Este artigo buscou responder à pergunta: O multilinguismo justificaria o uso do Celpe-Bras para candidatos ao PEC-G oriundos dos PALOP? Além dos argumentos já mobilizados em estudos anteriores (Diniz e Bizon, 2015; Scaramucci, Santos Junior e Diniz 2019; Bizon e Diniz 2023), a análise de dados quantitativos e qualitativos do desempenho de examinandos desses países na edição de 2018 do exame, feita em Tosatti (2021) e retomada neste artigo, traz dados empíricos para reiterar a resposta negativa a essa pergunta.

O argumento do multilinguismo, que foi frequentemente mobilizado para sustentar a exigência do Celpe-Bras para candidatos dos PALOP, revela-se, como discutido em trabalhos anteriores, ancorado em uma visão colonialista e racializada das variedades africanas do português (Diniz e Bizon 2015; Bizon e Diniz 2023). Além disso, o panorama do cenário sociolinguístico de cada PALOP que traçamos na seção 3 permitiu problematizar duas outras premissas equivocadas que sustentam esse argumento: (i) o português ocuparia uniformemente a posição de língua minoritária em todos os contextos regionais e nacionais dos PALOP; (ii) o português teria um papel marginal nos sistemas educacionais de todos esses países. A revogação dessa exigência pelo Decreto n. 11.923/2024 representa, portanto, um acerto de rota tardio, mas fundamental, na política linguística do PEC.

Nossas análises quantitativas evidenciaram que, embora uma parcela significativa dos examinandos dos PALOP (28,3% na amostra de 2018) não tenha obtido certificação, o desempenho médio na Parte Oral foi notavelmente superior ao da Parte Escrita: quase 61% dos examinandos alcançaram o nível Avançado ou Avançado Superior na Parte Oral. As análises quantitativas também sinalizaram disparidades de desempenho entre examinandos de diferentes países. Em particular, destacamos que a Guiné-Bissau foi o único país onde houve examinandos cujo desempenho na Parte Oral foi classificado abaixo do nível Intermediário, na proporção de 1/4, o que parece ir ao encontro das observações de Ichinose (2018), Scantamburlo e Feytor Pinto (2020) e Mendes (2022) de que o português é raramente utilizado no cotidiano.

As análises qualitativas, por sua vez, indicaram que as principais inadequações nos textos escritos residiram na construção da relação de interlocução e na configuração do gênero, e não em problemas de compreensão dos textos-base ou em repertórios lexicogramaticais limitados. Problemas coesivos e de pontuação também prejudicaram o desempenho de alguns candidatos. Chama a atenção, ainda, que os textos não apresentam marcas típicas de um aprendiz de português como língua adicional, o que vai ao encontro do fato de que, como discutido na seção 3, o português é, possivelmente, a/uma língua materna de parte desses candidatos, e, além disso, em geral, a única língua de escolarização, com exceção da Guiné-Bissau e da Guiné Equatorial. Podemos supor que, se submetidos ao Celpe-Bras, parte dos egressos do Ensino Médio brasileiro provavelmente revelaria, em suas produções textuais escritas, fragilidades análogas e não atingiria a nota mínima necessária para certificação – o que não seria evidência de que o Celpe-Bras seja um instrumento adequado para avaliar esse público.

A manutenção da exigência desse exame para candidatos ao PEC-G oriundos dos PALOP (e do Timor-Leste) por mais de uma década, apesar das críticas da comunidade acadêmica de PLE/PLA, funcionou como um mecanismo de barreira que perpetuou assimetrias e hierarquizou simbolicamente as variedades do português, capitalizando a variedade brasileira em detrimento das africanas e timorenses (Diniz e Bizon 2015). O edital referente ao processo seletivo de 2025 para o PEC-G e PEC-PLE (Brasil 2025b) consolida, assim, um avanço significativo ao prever a dispensa do Celpe-Bras para candidatos que comprovem desempenho satisfatório em “disciplina de língua portuguesa como idioma oficial” (Brasil 2025b: 2) durante todo o nível equivalente ao Ensino Médio. Essa medida representa o reconhecimento oficial, por parte do Brasil, do português como língua de escolarização na maior parte dos países membros da CPLP, superando a colonialidade que historicamente desvaloriza as variedades africanas (e timorenses) do português e deslegitima os sistemas educacionais locais.

Gostaríamos de destacar, ainda, que o Decreto n. 11.923/2024 (Brasil 2013) e a Portaria Interministerial n. 07/2024 (Brasil 2024a) representam avanços significativos para o PEC-G, que vão além da revogação da exigência do Celpe-Bras para candidatos dos PALOP e do Timor-Leste. Dentre essas conquistas, destaca-se o reconhecimento institucional do PEC-PLE como modalidade integrante do Programa. A nova normativa oferece respaldo legal para a formalização do vínculo dos discentes

dessa modalidade com as IES e incentiva a adaptação de editais e processos de assistência estudantil, mitigando riscos de exclusão.

Outro avanço considerável reside na substituição da rigidez do Decreto n. 7.948/2013 – que impedia o ingresso no PEC-G em caso de reprovação no Celpe-Bras, “vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil” (Brasil 2013: art. 6º, § 3º) – por uma previsão mais flexível. A Portaria vigente estabelece que “cada IES participante do PEC-PLE poderá decidir o número máximo de vezes a que um estudante-convênio PEC-PLE poderá se submeter ao exame de proficiência antes de ser desligado do Programa” (Brasil 2024b: art. 4º, § 4º).

Todavia, vemos com preocupação o enfraquecimento do Celpe-Bras no PEC-G, uma vez que a Portaria n. 07/2024 prevê a aceitação de certificados de nível Intermediário de cursos do IGR e de exames de rendimento aplicados por IES participantes do PEC-PLE, em caso de oferta insuficiente de vagas no exame oficial. O Edital n. 01/2025 (Brasil 2025b), por sua vez, já previu a aceitação de certificados do IGR, embora, conforme argumentamos, exista uma contradição flagrante entre as cargas horárias previstas: enquanto orientações do MRE estabelecem de 180 a 360 horas para contextos de “línguas de média distância” (Brasil 2021), o próprio MEC exige um mínimo de 450 horas presenciais para os cursos PEC-PLE – carga esta que, segundo nossa própria experiência, é insuficiente para que parte dos alunos falantes de línguas não latinas tenha êxito no Celpe-Bras.

Ao concluirmos este artigo, sublinhamos que a construção de políticas linguísticas públicas como a do PEC demanda, necessariamente, um diálogo contínuo com especialistas das áreas de Linguística Aplicada, de PLA e de Avaliação em Línguas, bem como com o público-alvo do programa. Essa interlocução, ainda que por vezes desafiadora, não apenas evita equívocos históricos e soluções tecnicamente frágeis, mas também contribui decisivamente para a eficácia e legitimidade das políticas implementadas.

Referências bibliográficas

ABRANTES, Vinicius Villani. *Perfis de migrantes no Brasil: subsídios para a discussão sobre formas de comprovação de proficiência em português em processos de naturalização*. 2024. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2024.

ANGOLA. Assembleia Constituinte. *Constituição da República de Angola*, 2010. Disponível em: https://www.asg-plp.org/upload/legislacao/doc_99.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

ANGOLA. Lei n. 17/16, de 07 de outubro. *Diário da República*, I Série, n. 170. Luanda, 07 de outubro de 2016. Disponível em: https://files.lex.ao/assembleia-nacional/2016/lei-n-o-17-16-de-07-de-outubro/download/lei-n-o-17-16-de-07-de-outubro_assembleia-nacional_lex-ao.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

ANGOLA. Lei n. 32/20, de 12 de agosto. *Diário da República*, I Série, n. 123. Luanda, 12 de agosto de 2020. Disponível em: https://sys.portais.gov.ao/uploads/13lei_32_20_de_12_de_agosto_lei_de_bases_d_e_educacao_e_ensino_alteracao_a_lei_17_137004928963237a670211f_16_compre_ssed_28b9365abc.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

ANUNCIAÇÃO, Renata Franck Mendonça de; CAMARGO, Helena Regina Esteves de. O exame Celpe-Bras como política gatekeeping para a naturalização no Brasil. *Muiraquitã: Revista de Letras e Humanidades*, v. 7, n. 2, p. 10-22, 2019.

BERNARDO, Ezequiel Pedro José; SEVERO, Cristine Gorski. Políticas Linguísticas em Angola: sobre as políticas educativas in(ex)clusivas. *Revista da Abralin*, v. 17, n. 2, p. 210-233, 2018.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. “Esta prova é um chumbo ao ensino do português em Cabo Verde”: ideologias linguísticas na exigência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros para examinandos da CPLP. In: ARAÚJO E SÁ, Maria Helena; PINTO, Paulo, Feytor; PINTO, Susana. (orgs.). *Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP: questões de língua e cultura*. Berna: Peter Lang, 2023. p. 137-163.

BRASIL. Ministério da Educação e Ministério das Relações Exteriores. *Protocolo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação*. Brasília, 13 de março de 1998. Disponível em: https://www.prograd.ufop.br/sites/default/files/protocolo_pec_g.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do exame CELPE-Bras*. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Manual-do-Candidato-2002.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Manual do candidato do exame Celpe-Bras*. Brasília, 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Manual-do-Candidato-2003.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013*. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017*. Institui a Lei de Migração. Brasília: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. *Documento-base do Exame Celpe-Bras*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020a.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*. Brasília: FUNAG, 2020b.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em contextos de línguas de média distância*. Brasília: FUNAG, 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Decreto n. 11.923, de 15 de fevereiro de 2024*, 2024a. Dispõe sobre o Programa de Estudantes-Convênio. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/decreto/d11923.htm. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação / Gabinete do Ministro. *Portaria Interministerial MEC/MRE n. 7, de 4 de junho de 2024*, 2024b. Regulamenta a operacionalização do Programa de Estudantes-Convênio na modalidade de Graduação - PEC-G e de Português como Língua Estrangeira - PEC-PLE, de que trata o Decreto nº 11.923, de 15 de fevereiro de 2024. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-interministerial-mec/mre-n-7-de-4-de-junho-de-2024-563765846>. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Edital Inep n. 96, de 21 de julho de 2025*, 2025a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/edital-n-233-de-6-de-dezembro-de-2024-601976622>. Acesso em: 01 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação do Ensino Superior. *Edital n. 1, de 26 de junho de 2025*, 2025b. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/editais/pdf/edital-no-12025-sesu.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

CABO VERDE. *Constituição da República de Cabo Verde*, 1992. Disponível em: <https://www.governo.cv/governo/constituicao>. Acesso em: 01 out. 2025.

CÂNDIDO, Marcela Dezotti; FARINA, Clarice Batista; VINECKÝ, Verônica. “Esse Pré-PEC-G...”: Narrativas sobre a (não) responsabilização no âmbito do convênio PEC-G. In: BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves (orgs.). *Português como Língua Adicional em uma perspectiva indisciplinar*: pesquisas sobre questões emergentes. Campinas: Pontes, 2021. p. 131-150.

CANÊDO, Leticia Bicalho. *A descolonização da África e da Ásia*: processo de ocupação colonial, transformações sociais nas colônias, os movimentos de libertação. Campinas: Atual, 1986.

CARDOSO, Ana Josefa. Situação linguística de Cabo Verde: em português na Kabuverdianu. In: PINTO, Paulo Feytor; MELO-PFEIFFER, Sílvia (coord.). *Políticas linguísticas em português*. Lisboa: Lidel, 2018. p. 126-147.

CUNHA LIMA, Maria Luiza da. Escalando a barreira da língua: um exame de como as propostas curriculares brasileiras lidam com a distância linguística. *Journal of Lusophone Area Studies*, v. 20, n. 1, p. 177-200, 2023.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. Campinas: RG, 2010

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi. Discursos sobre a relação Brasil/ África “Lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 36, p. 125-165, jul. /dez. 2015.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; BIZON, Ana Cecília Cossi. Programa de Estudantes-Convênio de Graduação: vozes documentadas em favor de um outro PEC-G. In: BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves (orgs.). *Português como língua adicional em uma perspectiva indisciplinar: pesquisas sobre questões emergentes*. Campinas: Pontes, 2021. p. 151-171.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; GONÇALVES, Jael Sânera Sigales. Disputando a letra da lei: uma proposta de intervenção de linguistas e linguistas aplicados na legislação migratória brasileira. *Gragoatá (UFF)*, v. 30, p. e64518, 2025.

DJAU, Rachido. Política e planejamento linguístico na Guiné-Bissau. In: OLMO, Francisco Calvo del; SOUZA, Sweder (Org.). *Línguas em português – A lusofonia numa visão crítica*. Porto: U Porto, 2020. p. 101-117.

FARINA, Clarice Batista. *Uma proposta curricular para o curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

FEYTOR PINTO, Paulo. Português, língua pluricêntrica: teorias e realidades. In: KUHN, Tanara Zingano et al. (orgs.). *Português língua pluricêntrica: das políticas às práticas*. Campinas: Pontes, 2022. p. 22-40.

FIRMINO, Gregorio. *A questão lingüística na África pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique*. Maputo: Texto Editores, 2002.

GOMASHIE, Grace A. Language vitality of Spanish in Equatorial Guinea: language use and attitudes. *Humanities*, v. 8, n. 1, 2019.

GOMES, Silvestre Filipe. *Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

GUINÉ-BISSAU. Constituição da República de Guiné-Bissau. *Suplemento ao Boletim Oficial da República da Guiné-Bissau n. 19*, 16 de maio de 1984. Disponível em: <https://faolex.fao.org/docs/pdf/gbs117328original.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.

GUINÉ-BISSAU. Assembleia Popular. Lei n. 7/2007, de 12 de novembro. *Boletim Oficial*, n. 46, 12 de novembro de 2007. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/867140568/Decreto-7-2007-GB>. Acesso em: 1 out. 2025.

GUINÉ-BISSAU. Ministério da Economia, do Plano e da Integração Regional / Instituto Nacional de Estatística. *Recenseamento geral da população e habitação - características socioculturais*. 2009. Disponível em: https://stat-guineebissau.com/Menu_principal/IV_RGPH/rgph1/caracteristicas_socio_cultural.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

GUINÉ EQUATORIAL. *El portugués será el tercer idioma oficial de la República de Guinea Ecuatorial*. Malabo: Gobierno de Guinea Ecuatorial, 20 jul. 2010. Disponível em: https://www.guineaecuatorialpress.com/noticias/el_portugues_sera_el_tercer_idioma_oficial_de_la_republica_de_guinea_ecuatorial. Acesso em: 01 out. 2025.

HAGEMELJER, Tjerk; GONÇALVES, Rita; AFONSO, Bestriz. Línguas e políticas linguísticas em São Tomé e Príncipe. In: PINTO, Paulo Feytor; MELO-PFEIFFER, Sílvia. (coord.) *Políticas linguísticas em português*. Lisboa: Lidel, 2018. p. 54-81.

ICHINOSE, Atsushi. Angústias e esperanças espelhadas num pequeno país africano: questões linguísticas da Guiné-Bissau. In: PINTO, Paulo Feytor; MELO-PFEIFFER, Sílvia. (coord.). *Políticas linguísticas em português*. Lisboa: Lidel, 2018. p. 148-168.

INVERNO, Liliana. Contacto linguístico em Angola: retrospectiva e perspectivas para uma política linguística. In: PINTO, Paulo Feytor; MELO-PFEIFFER, Sílvia. (coord.). *Políticas linguísticas em português*. Lisboa: Lidel, 2018. p. 82-105.

LOPES, Amália Maria Vera-Cruz de Melo. *As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística*. Tese (Doutorado em Letras), Departamento de Linguística Geral e Românica, Universidade de Lisboa, 2011.

MARTINS, Pedro Abrantes. Lutando por legislações emancipadoras na área do Refúgio, Migração e Apatridia - análise da atuação da CSVM na UFPR no processo de elaboração da Lei do CERMA, Lei de Migrações e Portaria MJ sobre Celpe-Bras. In: GEDIEL, José Antonio Peres; FRIEDRICH, Tatyana Scheila. (org.). *Movimentos, memórias e refúgio: ensaios sobre as boas práticas da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (ACNUR) na Universidade Federal do Paraná*. Curitiba: InVerso, 2020. p. 258-263.

MATEUS, Maria Helena Mira. Difusão da Língua Portuguesa no Mundo. Mesa-redonda do I SIMELP. In: *Anais do I SIMELP*. São Paulo, 2008.

McNAMARA, Tim. *Language testing*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

McNAMARA, Tim. Validity in language testing: the challenge of Sam Messick's legacy. *Language Assessment Quarterly*, v. 3, n. 1, p. 31-51, 2006.

McNAMARA, Tim; ROEVER, Carsten. *Language testing: the social dimension*. Malden, MA: Blackwell Publishing Limited, 2006.

MENDES, Abubacar. *O uso de manuais no ensino-aprendizagem de português na Guiné-Bissau*. 2022. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Estrangeira / Língua Segunda) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2022.

MOÇAMBIQUE. Constituição da República, 2004. *Boletim da República*, I Série, n. 51, 22 dez. 2004. Disponível em: https://www.masa.gov.mz/wp-content/uploads/2018/01/Constituicao_republica_mocambique.pdf. Acesso em: 01 out. 2025.

MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística (INE). *Padrão linguístico em Moçambique*. Maputo, 2023.

MORELLO, Rosângela (org.). *Fá d'ambô: Herança da língua portuguesa na Guiné Equatorial*: Garapuvu, 2014.

NAMONE, Dabana; TIMBANE, Alexandre António. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 41 anos após a independência. *Mandinga*, v. 1, p. 39-57, 2017.

NHAMPOCA, Ezra Alberto Chambal. Ensino monolíngue em Moçambique: introdução e percursos. *Working Papers em Linguística*. Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 82-100, 2015.

PINTO, Paulo Feytor; MELO-PFEIFFER, Sílvia. *Políticas linguísticas em português*. Lisboa: Lidel, 2018.

PONSO, Leticia Cao. O estatuto do português e das línguas bantu moçambicanas antes, durante e depois da luta pela independência da nação em 1975. *Linguagem: estudos e pesquisas*, Goiânia, v. 20, n. 2, p. 57-86, jul./dez. 2016.

PONSO, Leticia Cao. O português no contexto multilíngue de Angola. *Confluência*, Rio de Janeiro, v. 35-36, p. 147-162, 2009.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. *Constituição da República Democrática de S. Tomé e Príncipe*, 2003. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/saotomeeprincipe/constituicao/constituicao-da-republica-democratica-de-s.tome-e>. Acesso em: 01 out. 2025.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Instituto Nacional de Estatística. *População segundo línguas faladas, RGPH*, 2012. Disponível em: <https://www.ine.st/index.php/publicacao/documentos/file/199-5-populacao->. Acesso em: 01 out. 2025.

SCANTAMBURLO, Luigi; FEYTOR PINTO, Paulo. O ensino bilíngue na Guiné-Bissau. *Palavras* (Associação de Professores de Português), n. 56-57, p. 57-73, 2020.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Avaliação de proficiência em português em processos de naturalização no Brasil. *DELTA - Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 38, n. 4, p. 1-57, 2022.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; SANTOS JUNIOR, Elysio Soares; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. In:

SANTOS JUNIOR, Elysio Soares; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves (orgs.). *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 104, p. 19-24, jan/abr. 2019.

SHOHAMY, Elana. *The power of tests: a critical perspective on the uses of language tests*. Essex, UK: Longman, 2001.

SHOHAMY, Elana. *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Londres: Routledge, 2006.

SIGALES-GONÇALVES, Jael Sânera; ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela. O direito como instrumento de políticas linguísticas no espaço de enunciação brasileiro: questões para a Análise materialista de Discurso. *Linguagem & Ensino*, v. 24, n. 3, p. 625-645, jul./set. 2021.

SIMONS, Gary F.; FENNIG, Charles D. (orgs.). *Ethnologue: languages of the world*. 21. ed. Dallas: SIL International, 2018.

SPOLSKY, Bernard. *Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

TORQUATO, Clóris Porto. As políticas linguísticas oficiais em Cabo Verde pós-Independência: a construção da nação. *Letras*, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 151-184, jan./jun. 2011.

TOSATTI, Natália Moreira. *O desempenho de estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa no certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras)*. 2021. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela (org.). O português do Brasil como língua transnacional. In: Zoppi-Fontana, Mônica. *O português como língua transnacional*. Campinas: RG, 2009. p. 13-41.

ZOPPI-FONTANA, Mônica Graciela; Diniz, Leandro Rodrigues Alves. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). *Estudos Lingüísticos*, v. 37, 2008, p. 89-119.