

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. *ReVEL*. vol. 18, n. 35, 2020. [www.revel.inf.br]

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA ENTREVISTA COM MARGARETE SCHLATTER

Margarete Schlatter¹

**Gabriela da Silva Bulla²
Everton Vargas da Costa³**

Margarete Schlatter é professora do Departamento de Línguas Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Foi fundadora do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS e integrou a comissão que criou o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Atua na formação de professores de línguas adicionais e de português língua materna, com o foco em práticas de ensino (presencial e a distância), avaliação de proficiência, design de currículos e materiais didáticos. Desenvolveu iniciativas de formação de professores de português língua adicional com professores de países africanos de língua oficial portuguesa, de centros culturais brasileiros na América Latina e de universidades na América Latina, Europa e Ásia.

Além disso, integrou as equipes de elaboração dos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) e da Base Nacional Comum Curricular (2^a versão, 2016). É uma das idealizadoras e organiza o Simpósio Internacional sobre o Ensino de Português como Língua Adicional (SINEPLA) e é colaboradora da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. Ao longo de sua carreira, tem publicado artigos em periódicos especializados e capítulos de livros na área de ensino, avaliação e formação de professores de línguas. É coautora do livro “Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês”, lançado pela Editora Edelbra em 2012.

Nesta entrevista, a Professora Margarete Schlatter nos conduz por alguns marcos históricos da construção da área de Português Língua Adicional (PLA) no Brasil, discute alguns desafios da área no contexto latino-americano, e reflete sobre o papel do exame Celpe-Bras para a consolidação de políticas públicas que impactam o ensino de português para falantes de outras línguas no Brasil e no exterior. Finalmente, nos

¹ Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), professora na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

² Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em pós-doutoramento no *King's College London* e na Universidade de Barcelona pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Professora Adjunta de Português como Língua Adicional no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas e de Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPG-Letras) da UFRGS.

³ Doutorado em Linguística Aplicada (2018) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Professor Adjunto na Framingham State University (Framingham, MA - EUA), onde leciona Linguística, Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Departamento de World Languages.

oferece sua perspectiva sobre currículo e desafios futuros para os profissionais de PLA e sugere algumas referências teóricas para os interessados em ingressar nessa área de estudos.

REVEL – Como se constituiu historicamente a área de PLA no Brasil?

SCHLATTER – É um desafio traçar um histórico de ensino e pesquisa de Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil considerando a extensão do país e as múltiplas iniciativas, mais e menos institucionalizadas, de ensino de língua portuguesa para falantes de outras línguas. Em geral o primeiro marco referido na área é a publicação, em 1954, do livro “Português para Estrangeiros. Primeiro livro”, de Mercedes Marchant.⁴ Com 20 lições, exercícios de gramática e pronúncia, acrescido de um apêndice com expressões e dizeres correntes, alguns verbos e regimes, a autora anuncia, no prefácio do livro, “uma oportunidade de [os estrangeiros] aprenderem português, como se fala no Brasil, de uma maneira fácil, simples e correta” (MARCHANT, 1984, p. 7).

A década de 1960 marca o início de vários cursos de português em universidades nos Estados Unidos e a parceria com consultores brasileiros em dois projetos de materiais didáticos que resultaram nos livros: “Português Contemporâneo” (RAMEH; ABREU, 1967) e “Modern Portuguese: a Project of the Modern Language Association” (ELLISON et al, 1971)⁵ (GOMES DE MATOS, 1995, p. 9). Na década seguinte, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) iniciam a oferta de cursos de PLA⁶. É também na Unicamp que é realizado, em 1979, o “Primeiro Seminário de Linguística Aplicada: O ensino de português para estrangeiros no Brasil”, coordenado por Angela B. Kleiman e Danielle M. G. Rodrigues (SCARAMUCCI; BIZON, 2020b, p. 84).

⁴ O livro de Mercedes Marchant continua disponível no mercado e talvez por isso segue sendo citado como precursor na área. De acordo com Almeida e Júdice (2016), que elaboraram um histórico das obras publicadas no país, a primeira publicação de livro didático de português para falantes de outras línguas no Brasil data do século XIX – 1883 (JANSEN, C. *Neuestes praktisch-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache nach Ohlendorffs Methode*. 12 ed. Rio de Janeiro: A. Gomes Pereira & Co.: 1926.). Segundo as autoras, as publicações majoritariamente em português surgem após a política de nacionalização de Vargas (CURI, C. *O primeiro passo na Língua Portuguesa: para aprender bem esta língua em pouco tempo*. 2. Ed. Editora São Paulo: 1931).

⁵ Gomes de Matos (1995, p. 9) cita alguns dos colaboradores desses projetos: Joaquim Mattoso Câmara Jr., Carlos Eduardo Falcão Uchôa, Francisco Gomes de Matos, Rachel de Queiroz (autora dos diálogos e outros textos inéditos para o livro), Lúcia Ramos Câmara, Yonne Leite, Miriam Lemle, Joselice Macedo, José de Meira Lins.

⁶ Na Unicamp, a equipe é formada por Linda El-Dash, Leonor Lombello, Marisa Baleeiro, Danielle Grannier Rodrigues e, mais adiante, Itacira Araújo Ferreira (SCARAMUCCI; BIZON, 2020).

As décadas de 1980 e 1990 foram férteis para a institucionalização do ensino de PLA em várias universidades brasileiras. Sob a liderança de professores com formação em língua portuguesa e em línguas estrangeiras, foram criados vários programas de PLA com o objetivo de ofertar cursos, formar professores e desenvolver pesquisa na área. Na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), é criado o Programa de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira (PROPE); na Universidade Federal Fluminense (UFF), o Curso de Português para Estrangeiros é liderado por Lygia Trouche, Elza Rachid e Norimar Júdice; na Unicamp, os cursos são ofertados pelo Centro de Ensino de Línguas (CEL) e é criado o projeto “Português para Estrangeiros: ensino de língua portuguesa e cultura brasileira”, coordenado por José Carlos Paes de Almeida Filho; na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), se constitui uma equipe de professores liderada por Maria Helena Curso Célia e, em 1993, é criado o Programa de Português para Estrangeiros sob minha liderança. Na Universidade de Brasília (UnB), Percília Santos e Maria Jandyra Cunha criam o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL)⁷; na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Iracema Luiza de Souza lidera o Curso de Português para Estrangeiros, mais tarde reunidos no Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português (ProPEEP); na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é criado curso de especialização em formação de professores e o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (PEPPE); na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os cursos são ofertados pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras; na Universidade Federal do Paraná (UFPR), as ações de formação e oferta de cursos são coordenadas por Basílio Agostini e Odete Menon.⁸

Seja em caráter de extensão ou de disciplinas regulares no Curso de Letras, em todas essas universidades, os cursos foram criados, principalmente, em resposta a programas de intercâmbio com universidades parceiras no exterior. Em decorrência dessa expansão no ensino houve a necessidade de formar professores e elaborar materiais didáticos. Tem início nessa mesma época, portanto, a publicação de coletâneas de artigos acadêmicos abordando conhecimentos teórico-práticos sobre

⁷ Hoje Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE).

⁸ Informações compiladas a partir de Scaramucci; Bizon (2020a); Ruano et al. (2018), Gomes de Matos (1995) e acervo pessoal.

ensinar PLA, programas e metodologias de ensino, materiais didáticos, aprendizagem de diferentes aspectos do português (LOMBELLO; EL-DASH; BALEEIRO, 1983; ALMEIDA FILHO, 1989; ALMEIDA FILHO E LOMBELLO, 1992; Ciclo de Palestras/UFF, por TROUCHE; JÚDICE, 1995). E também a publicação de livros didáticos: “Falando... Lendo... Escrevendo...” (LIMA; IUNES, 1981), “Português para Falantes de Espanhol (Edição Experimental)” (LOMBELLO; BALEEIRO, 1983), “Tudo Bem” (RAMALHETE, 1984), “Avenida Brasil: Curso básico para estrangeiros” (LIMA, 1991); “De Conversa em Conversa. Aprendendo o Português do Brasil I e II” (SANTOS, 1994; 1995).

Destaco dois marcos do início dos anos 1990: a criação da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE)⁹, que aconteceu durante o III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada na Unicamp, em 1992, e a constituição, pelo Ministério da Educação (MEC), em 1993, de Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros, seguida, em 1994, da constituição de Comissão Permanente¹⁰, para concluir a elaboração do exame, administrar sua aplicação, credenciar e assessorar o MEC nas questões relativas ao ensino de português para estrangeiros. Desde essa época, a SIPLE, além de outras associações de classe¹¹ e universidades, vêm promovendo encontros sistemáticos para congregar professores e pesquisadores que atuam no Brasil e em outros países, consolidando grupos de estudo e interesses comuns na área. Os anos que se seguiram foram férteis na realização de congressos nacionais e internacionais e na publicação de livros com coletâneas de artigos, além de edições especiais de revistas acadêmicas (ver indicações abaixo). Essas publicações têm apresentando resultados de dissertações e teses na área, de grupos de pesquisa e de propostas pedagógicas em diferentes contextos¹².

⁹ Sob a presidência de Itacira A. Ferreira (Unicamp), participaram da primeira diretoria da SIPLE: Paulo Marcelo Périssé (Salvador, BA), Marisa Kimie Morita (PUC-SP/Unicamp), Ana Cecília Cossi Bizon (Unicamp) e Elizabeth M. Fontão do Patrocínio (Unicamp). Sobre a fundação da SIPLE e atuação, ver <https://assiple.org/index.php/sobre-a-siple/>, acesso em 20/08/2020.

¹⁰ Fizeram parte da comissão: Luiz Cassemiro dos Santos (coordenador) e Maurício Pinho Gama, ambos da SESu - MEC, Raimundo Hélio Leite, da Universidade Federal de Roraima, Francisco Gomes de Matos, da Universidade Federal de Pernambuco, Jandyra Cunha e Percília Santos, da Universidade de Brasília, Raquel Ramalhete, da Universidade do Rio de Janeiro, Matilde Scaramucci, da UNICAMP, e Margarete Schlatter, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹¹ No Brasil, por exemplo, APLE-RJ <http://aplerj.com.br/> e AMPLIE <http://ampplie.com.br/>.

¹² Ver indicações de links abaixo para compilações de dissertações, teses e outras publicações na área de PLA.

A partir da constituição, pelo MEC, da comissão para a elaboração do exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), os grupos que já atuavam na área e as diferentes iniciativas em várias partes do país começaram a se tornar mais visíveis e, motivados pelos encontros sistemáticos para as correções da Parte Escrita do exame, foram se fortalecendo e envolvendo novos participantes. De 1993 e 1994, a comissão iniciou os trabalhos fazendo reuniões em diferentes universidades do país que ofereciam ou tinham interesse em oferecer ensino de PLA e serem postos aplicadores do exame. O credenciamento, a partir de 1998, de Centros e Institutos Culturais do Brasil (hoje Rede Brasil Cultural¹³) para aplicação do Celpe-Bras e a exigência, a partir de 1999, do exame para os candidatos ao Programa de Estudante Convênio de Graduação (PEC-G) e, mais tarde, também de Pós-Graduação (PEC-PG) fortaleceram as relações entre essas ações políticas de promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira e de programas de mobilidade vigentes há muitos anos¹⁴.

Outras ações políticas nesse período também impulsionaram a área de ensino e de formação de professores de PLA. A cooperação na área educacional nos países do MERCOSUL resultou na expansão da oferta de língua portuguesa nas escolas e nas universidades da Região, na formação de grupos de trabalho e de pesquisa em políticas linguísticas e em iniciativas de formação de professores de Português e Espanhol.¹⁵ Em 1996, foi criada a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) (<https://www.cplp.org/id-2752.aspx>) e, em 2002, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP - <https://iilp.cplp.org/>), com o objetivo de valorizar, promover e difundir políticas linguísticas e iniciativas que envolvem a língua portuguesa. O IILP tem entre seus principais projetos o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC: <https://voc.iilp.cplp.org/>), a revista Platô (<https://iilp.cplp.org/plato/>) e o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (<https://ppple.org/>).

¹³ “A Rede Brasil Cultural é instrumento do Ministério das Relações Exteriores para a promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior. Presente em quarenta e quatro países em cinco continentes, é formada por vinte e quatro Centros Culturais, quarenta Leitorados e cinco Núcleos de Estudo.” <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>

¹⁴ O primeiro Centro de Estudos Brasileiros foi criado em 1954, na Embaixada do Brasil em Buenos Aires (MRE, 2016); o Programa PEC-G foi criado em 1965 (<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>) e o Programa PEC-PG, em 1981 (<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>), acesso em 20/08/2020.

¹⁵ Carvalho e Schlatter (2011) apresentam algumas dessas ações.

Como podemos ver, muitos foram os avanços desde a década de 1950 e, eu diria, principalmente a partir da década de 1990. Em um mundo globalizado, de mobilidade e intercâmbios constantes em todos os setores e de um crescente potencial econômico da língua portuguesa (RETO, 2012), a área de PLA tem se desenvolvido tanto em número de pessoas que nela atuam profissionalmente, desenvolvem pesquisa e produzem materiais didáticos, quanto em abrangência de oportunidades de atuação (em leitorados e programas de português em universidades e outras instituições no Brasil e no exterior) e de oferta de ensino para grupos diversos e para fins específicos. Também se ampliaram coletivos de professores de PLA, em associações de classe; espaços e iniciativas para encontros de profissionais da língua portuguesa e literaturas em língua portuguesa, em múltiplos congressos no Brasil e no exterior¹⁶; e a formação inicial e continuada de professores de PLA. Hoje há quatro universidades que oferecem licenciatura na área (UnB, UFBA, Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, Unicamp) e várias outras que têm se destacado em formação de professores e desenvolvimento de pesquisa (por exemplo, UFRGS, UFRJ, UFF, UFMG, UFPR, Universidade Federal do Amazonas – UFAM) (ver SCARAMUCCI; BIZON, 2020). Além da crescente produção acadêmica na área, recentemente foram publicados uma coletânea de propostas curriculares para a Rede Brasil Cultural (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020a, b, c, d, e) e o Documento Base Celpe-Bras (BRASIL, 2020), documentos normativos que contribuem para o alinhamento de propostas curriculares e de avaliação de proficiência em PLA. No âmbito da CPLP, houve recentemente uma renovação de interesses de iniciativas de formação e de certificação comuns para os PALOP e com interfaces entre português e espanhol¹⁷.

Espero ter salientado, com esse brevíssimo panorama do percurso percorrido até aqui, que a construção da área passou e passa cotidianamente pela criação e institucionalização de espaços que congregam grupos de pessoas sensíveis às demandas do seu tempo e dedicadas a buscar qualificação para a construção de projetos pessoais, quadros profissionais e áreas de formação acadêmica. Temos hoje uma segunda geração de profissionais qualificados já formando uma terceira que,

¹⁶ Por exemplo, CONSIPLE, PLERJ, CPLI, SINEPLA, SINCELPE.

¹⁷ <https://www.cplp.org/id-4447.aspx?Action=1&NewsId=5987¤tPage=12&M=NewsV2&PID=10872>, acesso em 20/08/2020.

certamente, seguirá fortalecendo a área e adensando a pesquisa sobre políticas linguísticas, diretrizes curriculares, ensino, aprendizagem e avaliação em PLA.

REVEL – Considerando o contexto latino-americano, quais são as especificidades e os desafios que encontramos quando se trata de ensino e aprendizagem de PLA?

SCHLATTER – Os intercâmbios e parcerias entre o Brasil e outros países latino-americanos são antigos e profícuos e integram iniciativas em português, espanhol e outras línguas que compõem esse cenário. As ações envolvem políticas conjuntas de cooperação na área educacional para a construção de uma Região bilíngue, projetos de educação intercultural em escolas de fronteira, de formação de professores, mobilidade acadêmica e de pesquisas conjuntas no âmbito da Asociación de Universidades Grupo Montevideo (AUGM)¹⁸, União Latina e UNESCO (CARVALHO; SCHLATTER, 2011). Em 2010 foi criada a UNILA, “herdeira do debate que ocorreu no MERCOSUL Educacional, entre os anos 2006 e 2008, em torno da criação de uma universidade no e para o MERCOSUL” (DIAS, 2020). Também os leitorados e os intercâmbios com a Rede Brasil Cultural têm sido fortalecidos nesse cenário (DINIZ, 2012).

Entendo que as especificidades para o ensino e a aprendizagem de português nesse contexto dizem respeito às relações que podem ser estabelecidas entre proximidades linguísticas e sócio-históricas. Isso inclui, por exemplo, refletir acerca dos usos das línguas nesse cenário em diferentes esferas de atuação, da necessidade de distinguir português e espanhol e para quais finalidades, das (im)possibilidades de intercompreensão, das demandas por determinados níveis de proficiência como marcadores de diferenças sociais, como porta de acesso ou barreira à cidadania, a bens culturais e à circulação em diferentes espaços sociais. Como sabemos, as relações de poder associadas ao uso das línguas são complexas e, ao mesmo tempo em que refletem e refratam relações mais amplas, histórico-político-culturais entre os grupos

¹⁸ No âmbito da AUGM, ver, por exemplo, iniciativas dos Núcleos Disciplinarios Enseñanza de Español y Portugués como L2/LE (PELSE) e Educación para la Integración e, neste último, do Programa de Políticas Linguísticas.

sociais implicados, possibilitam negociações no aqui e agora que demandam esforço e empatia para alcançar metas comuns, se assim for necessário ou desejado.

Não há dúvida de que as possibilidades de intercompreensão entre falantes de português e espanhol são grandes. Como formadora de professores de português, meu investimento tem sido em refletir sobre objetivos e finalidades de aprender português, necessidades e desejos de alcançar determinado nível de proficiência para uso em diferentes esferas de atuação, e só então estabelecer metas de aprendizagem que orientem objetivos de ensino relevantes aos participantes. Entendo que as possíveis proximidades linguístico-discursivas e culturais podem ser potencializadas na medida em que permitem um acesso mais rápido e talvez com menos ansiedade para os alunos, especialmente no início da aprendizagem. Também tem sido um desafio constante promover o direcionamento do olhar dos professores e avaliadores para o que os falantes de espanhol fazem em português, em vez de prestar atenção a detalhes de pronúncia ou de vocabulário que muitas vezes caracterizam um sotaque ou uma hibridização resultante da mobilização dos vários repertórios comuns aos interlocutores. Os desafios, portanto, são iguais para todos: compreender onde os alunos precisam ou querem chegar e, aí sim, estabelecer as metas e compreender os desafios a serem enfrentados.

Temos na América Latina vários desafios em comum relacionados à educação, ao multilinguismo, a contextos de ensino, a antecedentes históricos, econômicos, artísticos e culturais. Se pudermos adensar as trocas entre nós, só temos a ganhar. Recentemente estive em um congresso em Montevideu sobre leitura e escrita promovido pela Cátedra Unesco Meceal: *Lectura Y Escritura*¹⁹ e, nesse encontro, novamente os desafios comuns ficaram muito evidentes como também o imenso potencial de compartilhamento de produções acadêmicas e integração entre grupos de pesquisa. Temos muito a ganhar com parcerias sul-sul para compreender melhor a nossa própria história, nossos desafios educacionais, linguísticos e culturais e buscar respostas locais e situadas aos problemas que enfrentamos.

¹⁹ Simposio regional “Investigación en lectura y escritura: miradas interdisciplinarias”, <http://www.academiadeletras.gub.uy/innovaportal/v/115192/46/mecweb/catedra-unesco-meceal:-lectura-y-escritura?parentid=111775>, acesso em 20/08/20.

REVEL – A senhora ajudou a criar o Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Exame Celpe-Bras. Poderia refletir sobre a relevância dessa ação de política linguística para a área de PLA?

SCHLATTER – Conforme já mencionei, acredito que o Celpe-Bras foi, para além de uma política de estabelecer parâmetros de proficiência de PLA, uma iniciativa que viabilizou encontros entre pessoas da área, reflexões continuadas sobre aprender, ensinar e avaliar, a valorização de investimentos pessoais e profissionais em PLA e parcerias profícuas e duradouras. E dessas parcerias nasceram outras iniciativas e avanços na área. Listo a seguir alguns pontos já referidos e outros que considero terem relação com a implementação do Celpe-Bras.

- Fortalecimento e criação de programas de ensino e pesquisa em PLA nas universidades brasileiras e, mais recentemente, a inclusão de PLA nas iniciativas de internacionalização das universidades;
- expansão de campo de pesquisa na área de Linguística Aplicada sobre práticas de ensino, aprendizagem, formação de professores, políticas linguísticas e, em especial, práticas de avaliação em PLA. Os estudos sobre diversos temas de avaliação tiveram novo impulso a partir da disponibilização pública, em 2013, dos materiais do exame no Acervo Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>)²⁰, atualmente também disponíveis no site do Inep (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>);
- desenvolvimento de metodologias e procedimentos de elaboração, aplicação e correção do exame e de formação de avaliadores adequadas às exigências de exames de alta relevância e tendo em vista as especificidades do construto do Celpe-Bras²¹;
- reflexões continuadas dos profissionais envolvidos com o exame sobre os objetivos de um exame de proficiência em PLA, com todas as complexidades

²⁰ Segundo TRUYLLIO e SCHOFFEN (2018), dos 164 trabalhos publicados sobre o exame até 2017, 70 foram realizados entre 1995 e 2012 (em 18 anos) e 94 nos cinco anos após a disponibilização do acervo (entre 2013 e 2017).

²¹ Os resultados práticos desses avanços podem ser conferidos nos manuais e guias do exame disponíveis na aba “Manuais” do Acervo Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>), sendo o “Documento base do exame Celpe-Bras” o mais recente (BRASIL, 2020).

envolvidas, tanto em relação à pertinência dos usos que têm sido feitos da certificação quanto a questões políticas envolvidas. O exame tem sido exigido, por exemplo, para acesso a universidades brasileiras²², inscrição de profissionais estrangeiros em conselhos de classe²³, naturalização²⁴ e para participação em programas de mobilidade acadêmica e atuação profissional. Além disso, hoje também é exigido para candidatos de países lusófonos ao Programa PEC-G²⁵, gerando contradições com as políticas linguísticas no âmbito da CPLP;

- adensamento de trocas de conhecimento sobre PLA em diferentes contextos nacionais e internacional. Em grande parte, essas trocas iniciaram com o credenciamento dos postos aplicadores (de oito postos na primeira aplicação do exame, em 1998, hoje são 126, 48 no Brasil e 78 no exterior²⁶). A rede de contatos hoje está nos cinco continentes e, desde 2012, o Celpe-Bras configura

²² Para os candidatos ao Programa PEC-G, o Celpe-Bras começou a ser exigido em 1999. Anos depois, o Decreto nº 7.948, de 01/03/2013 (http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm) e o Protocolo de 2006 (http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/Protocolo_PECPG.pdf) normatizam a exigência do Celpe-Bras (Intermediário) para estudantes estrangeiros candidatos, respectivamente, ao Programa Estudante Convênio Graduação (PEC-G) e ao Programa Estudante Convênio Pós-Graduação (PEC-PG), acesso em 20/08/2020.

²³ Após instituir a exigência do Celpe-Bras para inscrição de profissionais médicos estrangeiros nos Conselhos de Medicina (CFM), em 2001, (Resolução nº 1.620, de 06/06/2001, do CFM), em 2003 exigiu-se o nível Avançado (Resolução nº 1.712, de 22/12/2003), posteriormente alterado para Intermediário Superior (Resolução nº 1.831, de 09/01/2008), suspenso em 2015 por liminar com a ressalva da possibilidade de exigência do nível Intermediário. A Resolução 2.216, de 27/09/2018 (publicada no Diário Oficial da União em 18/01/2019) volta a exigir o nível Intermediário do Celpe-Bras para obtenção do registro nos Conselhos Regionais de Medicina. http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/59626002/do1-2019-01-18-resolucao-2-216-de-27-de-setembro-de-2018-59625871, acesso em 20/08/2020.

²⁴ A Portaria Interministerial nº 5, de 27/02/2018, instituiu o Celpe-Bras como único certificado exigido para naturalização brasileira. Posteriormente, a Portaria Interministerial nº 16, de 03/10/2018, acrescentou alternativas para a comprovação de proficiência em língua portuguesa (por exemplo, conclusão de cursos de graduação, pós-graduação ou língua portuguesa em instituições brasileiras). http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/43885878/do1-2018-10-04-portaria-interministerial-n-16-de-3-de-outubro-de-2018-43885761, acesso em 20/08/2020.

²⁵ Essa decisão resultou a partir de proposta no Encontro Nacional PEC-G 2014 (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17024-pec-g-divulgacao-encontro-nacional-nov-2014&category_slug=fevereiro-2015-pdf&Itemid=30192). A exigência foi instituída a partir do edital de 2015 (ingresso em 2016): http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17445-edital-pec-g-2016-04maio&category_slug=maio-2015-pdf&Itemid=30192, acesso em 20/08/2020. Ver também o Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013, que lista o Celpe-Bras como exigências para a inscrição no Programa PEC-G, sem ressalvas a candidatos oriundos de países que têm português entre as línguas oficiais: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm, acesso em 20/08/2020.

²⁶ Dados obtidos no site do Inep: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>, acesso em 20/08/20.

um dos conhecimentos valorizados para a candidatura ao Programa Leitorado da CAPES²⁷;

- qualificação do ensino e da formação de professores em PLA. Os efeitos retroativos do exame no ensino e na formação de professores têm sido foco de vários estudos que mostram mudanças em metodologias, materiais didáticos, concepções de professores e alunos sobre modos de aprender e ensinar, entre outros (ver, por exemplo, SCARAMUCCI, 2008, 2019); interlocução continuada entre grupos de especialistas brasileiros em avaliação em fóruns internacionais (por exemplos no âmbito das associações Association of Language Testers in Europe - ALTE e Latin American Association for Language Testing and Assessment - LAALTA) e com outros sistemas de avaliação de alta relevância, como o Certificado de Español Lengua y Uso (CELU) e os exames do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE).

Embora já tenhamos desenvolvido um percurso altamente produtivo ao longo desses mais de 25 anos, há muito a ser estudado e aprimorado, tanto em termos de validação do exame quanto em relação à formação de avaliadores e iniciativas com parceiros de países de língua portuguesa e outros, a fim de estabelecer possíveis correspondências e equivalências entre os parâmetros do Celpe-Bras e os de outros sistemas de avaliação, e envidar esforços conjuntos no debate crítico e ético sobre as características e os usos de exames de alta relevância.

Minhas melhores memórias em relação à trajetória do Celpe-Bras estão relacionadas aos encontros com colegas qualificados e comprometidos com a educação, às discussões calorosas e aprofundadas, aos pequenos grandes avanços, sempre alcançados com muito esforço conjunto em um país de tantas diferenças e discontinuidades. Pelo que continuo acompanhando hoje, a rede sonhada lá em 1993 foi concretizada e segue forte.

REVEL – Considerando sua pesquisa e atuação profissional, quais seriam os conhecimentos imprescindíveis em um currículo de formação inicial e continuada de professores de PLA na contemporaneidade?

²⁷ Edital DRI/CGCI nº. 039/2012, <https://www.capes.gov.br/bolsas-e-auxilios-internacionais/pais/218-multinacional/10088-programa-leitorado>, acesso em 20/08/20.

SCHLATTER – Em artigo que escrevi anos atrás, expus alguns conhecimentos que considero fundamentais para a formação de professores (SCHLATTER, 2013)²⁸. Em síntese, são experiências que promovam a reflexão coletiva e continuada sobre:

- a) o que move o mundo contemporâneo, as políticas educacionais, as questões problemáticas, os valores e intencionalidades em jogo e os modos de interferir;
- b) o contexto em que se atua: os atores e interlocutores, seus interesses, propósitos, limitações, potencialidades e metas de aprendizagem;
- c) relações possíveis entre metas de aprendizagem e o desenvolvimento de projetos conjuntos de formação para responder, local e situadamente, às demandas sociais observadas;
- d) recursos teórico-práticos necessários e significativos para o planejamento do ensino e de sua própria formação;
- e) as práticas construídas com vistas à sistematização e ao registro do que foi aprendido na interlocução com colegas.

A formação de professores, portanto, pressupõe debates coletivos para compreender as potencialidades e responsabilidades da educação linguística e da atuação como professor em contextos específicos e também na interlocução com os pares. É função de uma proposta curricular promover desafios e debates que suscitem reflexões sobre valores políticos e ideológicos, sentidos historicamente associados a diferentes discursos e possibilidades de intervir de modo ético, autoral e criativo. Isso posto, listo a seguir alguns títulos de disciplinas que gostaria de encontrar em um currículo para a formação de professores de PLA.

- Observatório de práticas de ensino e de educação linguística
- Identidades de professor-autor e professor-autor-formador
- Língua e sociedade
- Português no mundo lusófono e relações com outras línguas
- Valor econômico da língua portuguesa e políticas linguísticas de PLA
- Educação linguística e participação social

²⁸ Ver também GARCEZ; SCHLATTER (2017); SCHLATTER; GARCEZ (no prelo); SCHLATTER; BULLA; COSTA (2020); SCHLATTER; COSTA (2020) para conceitos, propostas e análises de modalidades de formação de professores.

- Literaturas e culturas em língua portuguesa
- Letramentos, gêneros de discurso e o planejamento de programas de ensino
- Projetos de aprendizagem e o planejamento de programas de ensino
- Variação linguística e o planejamento de unidades didáticas
- Literaturas e o planejamento de unidades didáticas
- Práticas de avaliação da aprendizagem
- Aprendizagem com base na experiência e práticas de docência compartilhada
- Português para fins específicos
- Metodologias e práticas de ensino a distância

REVEL – Quais são os principais desafios e problemáticas para a área de PLA nos próximos 10 anos em termos globais?

SCHLATTER – Levando em conta aspectos como capital e desenvolvimento humano, econômico, social e cultural, o livro “Potencial Económico da Língua Portuguesa”, organizado por Reto (2012), levanta questões como ensino e difusão da língua e culturas portuguesas, os efeitos de rede, seu valor nas indústrias culturais e criativas, em investimento comercial, fluxos migratórios e turismo e a percepção dos usuários em relação ao seu valor relacionado a usos, aprendizagem, proficiência, personalidades e marcas. As conclusões dos estudos indicam um potencial da língua portuguesa a ser otimizado para responder aos desafios contemporâneos.

Para a área de ensino, talvez fosse interessante relacionar essas demandas à profusão de termos que têm sido usados para referir a diferentes contextos de ensino – Português como Língua Estrangeira (PLE); Português como Segunda Língua (PL2); Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL); Português como Língua de Herança (PLH); Português como Língua de Acolhimento (PLAC); Português como Língua Internacional (PLI); Português como Língua Intercultural (PLI); Português como Língua Adicional (PLA); Português como Língua Transnacional; Português como Língua Pluricêntrica; Português como Língua não materna; Português como Língua Global; Português como Língua Franca, para citar alguns. Conforme levantei em uma discussão recente²⁹, cabe compreendermos:

²⁹ “Práticas sociais como metas de aprendizagem e a elaboração de planos de ensino de PLA”, participação que fiz em encontro online promovido pelo projeto “Conversas sobre ensino, aprendizagem

- com quais objetivos se quer distinguir uma língua de outra;
- que valores estão associados ou se quer associar ao uso de determinado termo;
- quais construtos teóricos são assumidos a partir da adoção de determinado termo;
- quais são as implicações das escolhas para a vida das pessoas;
- como o termo pode ser associado a diferenças sociais, pertencimento ou exclusão de determinados grupos sociais.

Dito isso, entendo que entre os desafios que temos para os próximos anos está o debate aprofundado sobre:

- repertórios linguísticos e suas relações com identidades, pertencimentos, fronteiras e diferença sociais;
- demandas locais e situadas e valores atribuídos a diferentes repertórios linguístico-discursivos e culturais;
- movimentos globais, imposições e relevância local e situada para a aprendizagem de línguas;
- avaliação de proficiência visando à participação em contextos multilíngues e para fins específicos;
- ampliação e desenvolvimento de ensino e certificação de PLA em plataformas digitais;
- dimensões éticas e perspectivas decoloniais no design de currículos, nas práticas de ensino e de avaliação;
- ensino e aprendizagem de repertórios linguísticos e a negociação de conflitos na diversidade;
- construção de uma perspectiva pluricêntrica da língua portuguesa em âmbitos político-diplomáticos, técnicos e educacionais.

REVEL – A ReVEL costuma encerrar as entrevistas pedindo sugestões de leituras. Como especialista na área, a senhora poderia sugerir textos essenciais para quem gostaria de ingressar na área de PLA?

SCHLATTER – Considerando a produtividade nos últimos 30 anos na área, vou propor alguns caminhos de estudo e arriscar algumas indicações mais recentes esperando que

e avaliação em Português como Língua Adicional/Estrangeira", organizado por Alexandre Ferreira Martins e Adriana Célia Alves, com apoio da Université de Poitiers, em 17 de agosto de 2020.

essas remetam para as mais antigas, fundamentais para compreender o percurso de PLA.

Língua portuguesa e multilinguismo

CAVALCANTI, M.C.; MAHER, T.M. (Orgs.). *Multilingual Brazil: language resources, identities and ideologies in a globalized world*. Nova Iorque, Londres, Routledge, 2018.

MOITA LOPES, L. P. (Org.) *O português no Século XXI: Cenário geopolítico e sociolinguístico*. São Paulo: Parábola, 2013.

Propostas curriculares para o ensino de PLA

- Propostas curriculares para a Rede Brasil Cultural (MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES, 2020a, b, c, d, e – ver títulos nas referências abaixo): <http://funag.gov.br/biblioteca/index.php?route=common/home>
- Referencial Camões PLE Português Língua Estrangeira (DIREÇÃO DE SERVIÇOS DE LÍNGUA E CULTURA, Referencial Camões PLE. Lisboa: Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P., 2017): <https://www.instituto-camoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple>

Coletâneas de artigos sobre ensino de língua, literatura e cultura

Há inúmeras coletâneas de artigos desde a primeira mencionada anteriormente (ALMEIDA FILHO, 1987). Listo a seguir algumas publicadas nos últimos cinco anos, buscando abranger temáticas diversas.

BULLA, G. S.; UFLACKER, C. M.; SCHLATTER, M. (Orgs.). *Práticas Pedagógicas e Materiais Didáticos para o Ensino de Português como Língua Adicional*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2019.

DORNELLES, C.; COUTO, R. C.; MARINS, I. M. (Orgs.) *Interculturalidade nas fronteiras: espaços de (con)vivências*. Bagé-Jaguarão, RS: Universidade Federal do Pampa, 2015.

LIMA, M. C.; PROLO, G. R. (Orgs.) *UNILA: uma universidade necessária*. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Brasília: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CNPq, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200204035842/UNILA.pdf>

MORELO, B.; COSTA, E. V.; KRAEMER, F. F. (Orgs.) *Ensino e aprendizagem de língua portuguesa e cultura brasileira pelo mundo: Experiências do Programa de Leitorado do Brasil*. Roosevelt, NJ: Boa Vista Press, 2018.

ROCA, M. P.; SOCORRO, C. T.; PONTE, A. S. (Orgs.) *Temas de política linguística no processo de integração Regional*. Campinas, SP: Pontes, 2018.

RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. (Orgs.). *Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: Práticas docentes e experiências em sala de aula*. Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A.C. (Orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil*. Campinas, SP, Letraria, 2020.

Compilações de dissertações, teses e outras publicações

- Acervo Celpe-Bras/UFRGS, aba “Pesquisas”:
<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas>
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. In: Biblioteca Virtual do Museu da Língua Portuguesa. São Paulo: 2006: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/wp-content/uploads/2017/09/ENSINO-COMO-LINGUA-NAO-MATERNA.pdf>
- Blog “Foca no Português para Estrangeiros: Um apanhado de materiais relacionados ao ensino/aprendizagem de PLE, PL2, PLH, PFOL, PLA”:
<https://www2.iel.unicamp.br/matilde/>

Edições especiais de revistas acadêmicas

- Belt+ Brazilian English Language Teaching Journal, v. 10 n. 1, 2019 - Edição especial SINEPLA 2018. Organização: Daniela Doneda Mittelstadt, Juliana Roquele Schoffen, Margarete Schlatter:
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/issue/view/1312>
- Domínios de Lingu@gem v. 12 n. 2, 2018: Português como Língua Estrangeira, Português como Língua de Herança, Português como Língua Adicional. Organização: Maria Luisa Ortiz Alvarez:
<http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/issue/view/1581>
- Línguas e Instrumentos Linguísticos, n. 43, 2019. Dossiê: políticas linguísticas para o português como língua adicional: globalização, ideologias e tensões:
<http://www.revistalinguas.com/edicao43/edicao43.html>
- Reflexos, n. 4, 2019, Enseigner le portugais comme langue étrangère dans le monde – Bilans, enjeux et perspectives: <http://revues.univ-tlse2.fr/reflexos/index.php>
- Revista X, V. 13, n. 1, 2018, Dossiê Especial - Português como Língua Adicional em contextos de minorias: (co)construindo sentidos a partir das margens. Organização: Ana Cecília Cossi Bizon, Leandro Rodrigues Alves Diniz:
<https://revistas.ufpr.br/revistax/issue/view/2624>

Sites

- Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLÉ):
<https://assiple.org/>
- Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILLP): <https://iilp.cplp.org/>
- Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP): <https://www.cplp.org/>
- Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) <https://oei.org.br/>
- Rede Brasil Cultural: <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/>

- Camões, Instituto da Cooperação e da Língua I.P.: <https://www.instituto-camoes.pt/>
- Celpe-Bras: <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>
- Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE): <https://caple.letras.ulisboa.pt/pagina/1/caple>
- Sistema de certificações da rede de Ensino Português no Estrangeiro (EPE) <http://www.instituto-camoes.pt/activity/o-que-fazemos/aprender-portugues/certificacao-de-aprendizagens/certificacao-epe>
- Certificado de Español Lengua y Uso (CELU): <https://www.celu.edu.ar/pt-pt>
- Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE): <https://siele.org/>
- Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/>
- Museu da Língua Portuguesa: <https://museudalinguaportuguesa.org.br/>
<https://museulinguaportuguesa.org.br/categoria/geral/>
- Museu da Língua Portuguesa (biblioteca): <https://museudalinguaportuguesa.org.br/estacao-educativo/biblioteca/>

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.) O Ensino de Português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas, SP: Pontes, 1989.

ALMEIDA FILHO, J. C. P.; LOMBELLO, L.. (Orgs.) Identidade e caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros. Campinas, SP: Pontes, 1992.

ALMEIDA, P.; JÚDICE, N. Do novo mundo ao mundo novo: o ensino de português a estrangeiros no Brasil. In: M. L. O. ALVAREZ; L. GONÇALVES. (Orgs.). O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 265-292.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. Documento base do exame Celpe-Bras [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2020.

CARVALHO, S. C.; SCHLATTER, M. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. Cadernos do IL. Porto Alegre, n.º 42, junho de 2011. p. 260-284.

DIAS, M. A. R. Prefácio. In: M. C. LIMA; G. R. PROLO (Orgs.) UNILA: uma universidade necessária. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Brasília: CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; CNPq, 2020. p. 11-38. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200204035842/UNILA.pdf>

DINIZ, L. R. A. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. Trab. Ling. Aplic., Campinas, n. 51.2: 435-458, jul./dez. 2012.

ELLISON, F. P. et al. Modern Portuguese: A project of the Modern Language Association. New York: Knopf, 1971.

GARCEZ, P. M.; SCHLATTER, M. 2017. Professores-autores-formadores: princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In: E. MATEUS; J. R. A. TONELLI (org.), Diálogos (im) pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. São Paulo, Blucher, p. 13-36.
<https://doi.org/10.5151/9788580392708-01>

GOMES DE MATOS, F. Ensino de português para estrangeiros: algumas contribuições brasileiras. In: L. TROUCHE; N. JÚDICE. (Orgs.) O ensino de português para estrangeiros: Ciclo de palestras/Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: EDUFF, 1995. p. 9-13.

LIMA, E. E. O. F. Avenida Brasil: Curso básico para estrangeiros. São Paulo, EPU, 1991.

LIMA, E. E. O. F.; IUNES, S. A. Falando... Lendo... Escrevendo... Português: um curso para estrangeiros. São Paulo: EPU, 1981.

LOMBELLO, L. C.; BALEEIRO, M. A. Português para Falantes de Espanhol (Edição Experimental). Campinas: UNICAMP/FUNCAMP/MEC, 1983.

LOMBELLO, L. C.; EL-DASH, L. G.; BALEEIRO, M. A. Subsídios para a elaboração de material didático para falantes de espanhol. Trabalhos em Linguística Aplicada, n. 1, p. 118-132, 1983.

MARCHANT, M. Português para Estrangeiros: Primeiro livro. 22^a ed. Porto Alegre, Sulina: 1984.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Proposta curricular para cursos de literatura brasileira nas unidades da rede de ensino do Itamaraty no exterior. Brasília: FUNAG, 2020a.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Proposta curricular para o ensino de português como língua de herança. Brasília: FUNAG, 2020b.

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, 2020c.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa. Brasília: FUNAG, 2020d.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. Proposta curricular para o ensino de português para praticantes de capoeira. Brasília: FUNAG, 2020e.

RAMALHETE, R. Tudo Bem 1 – Livro do Aluno. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1984.

RAMEH, C.; ABREU, M. I. Português Contemporâneo. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1967.

RETO, L. A. Potencial económico da língua portuguesa. Leya, 2012.

RUANO, B. P.; SANTOS, J. M. P.; SALTINI, L. M. L. (Orgs.) Cursos de português como língua estrangeira no Celin-UFPR: Práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Ed. UFPR, 2016.

SANTOS, P. De Conversa em Conversa. Aprendendo o Português do Brasil II . 1. ed. Brasília: Edunb, 1995.

SANTOS, P. De Conversa em Conversa. Aprendendo o Português do Brasil I. 1. ed. Brasília: Edunb, 1994.

SCARAMUCCI, M. V. R. O exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: L. WIEDEMANN; M. V. R. SCARAMUCCI. (orgs). Português para falantes de espanhol – ensino e aquisição. Campinas: Pontes, 2008.

SCARAMUCCI, M. V. R. Entrevistada por Elysio Soares Santos Junior e Leandro Rodrigues Alves Diniz. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. Em Aberto, Brasília, v. 32, n. 104, p. 167-181, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4284/o>

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil. Campinas, SP: Letraria, 2020a.

SCARAMUCCI, M. V. R.; BIZON, A. C. O PLE na Unicamp: da implantação da área à formação de professores. In: M. V. R. SCARAMUCCI; A. C. BIZON. Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil. Campinas, SP: Letraria, 2020b. p. 79-112.

SCHLATTER, M. [Conversa com] Margarete Schlatter. In: K. A. SILVA; R. ARAGÃO (Orgs.). Conversas com formadores de professores de línguas. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 187-199.

SCHLATTER, M.; COSTA, E. V. Docência compartilhada como design de formação de professores de português como língua adicional. Calidoscópico, 18(2): 351-372 maio-agosto 2020.

SCHLATTER, M.; BULLA, G. S.; COSTA, E. V. A identidade de professor-autor em construção no diálogo entre profissionais mais e menos experientes. In: M. V. R. SCARAMUCCI; A. C. BIZON, Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil. Campinas, SP: Letraria, 2020. p. 115-136.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Vivências e aprendizagens na formação de professores de países africanos de língua oficial portuguesa. In: M. R. MASTRELLA-DE-ANDRADE. (Org.) (De)colonialidades na relação escola-universidade para a formação de professoras(es) de línguas. No prelo.

TROUCHE, L.; JÚDICE, N. (Orgs.) O ensino de português para estrangeiros: Ciclo de palestras/Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: EDUFF, 1995.

TRUYLLIO, L. R.; SCHOFFEN, J. R.. Exame Celpe-Bras: atualização e análise do acervo de pesquisas. In: Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2018, Porto Alegre. XXX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2018. Anais do XXX Salão de Iniciação Científica da UFRGS, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/190886>