

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM – IEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA
DEPARTAMENTO DE LINGUÍSTICA APLICADA

ELIAS RIBEIRO DA SILVA

“[...] *you will have to learn English in any way, whether you want or not!*”: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Orientação: Profa. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci.

Bolsa: CNPQ (Processo nº. 140306/2007-2).

Campinas – São Paulo

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
TERESINHA DE JESUS JACINTHO – CRB8/6879 - BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE
ESTUDOS DA LINGUAGEM - UNICAMP

R354v Ribeiro da Silva, Elias, 1977-
“[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito,
querendo ou não!” : exames de línguas e política
linguística para o inglês no Brasil / Elias Ribeiro da Silva. -
- Campinas, SP : [s.n.], 2011.

Orientador : Matilde Virginia Ricardi Scaramucci.
Tese (doutorado) - Universidade Estadual de
Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Universidade de Campinas – Vestibular. 2. Língua
inglesa. 3. Política linguística. 4. Língua inglesa - Exames.
5. Exames de proficiência. I. Scaramucci, Matilde V. R.,
1951-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de
Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: “[...] you’ll have to learn English anyway, like it or not”:
Language tests and English language policy in Brazil.

Palavras-chave em inglês:

English Language

Language Policy

Language Tests

Vestibular Unicamp

Área de concentração: Língua Estrangeira.

Titulação: Doutor em Linguística Aplicada.

Banca examinadora:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci [Orientador]

Maria de Fátima Silva Amarante

Marilda do Couto Cavalcanti

Nelson Viana

Terezinha de Jesus Machado Maher

Data da defesa: 29-07-2011.

Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada.

BANCA EXAMINADORA:

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Matilde V. Scaramucci

Maria de Fátima Silva Amarante

M. F. S. Amarante

Marilda do Couto Cavalcanti

Marilda do Couto Cavalcanti

Nelson Viana

Nelson Viana

Terezinha de Jesus Machado Maher

Terezinha de Jesus Machado Maher

Eliane Righi de Andrade

Maria Rita Salzano Moraes

Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula

DEDICATÓRIA

Ao longo de minha vida, tive a oportunidade de conviver com grandes mulheres: grandes em sentimentos e em gestos. Este trabalho é dedicado a duas delas: minha mãe, Nair, e minha Tia Ilda (*in memoriam*). Dentre os traços que as distinguem, destaco o profundo e, ao mesmo tempo, sereno amor pelos seus e a grande responsabilidade com que encararam a educação daqueles que a elas foram confiados. A essas duas grandes mulheres, dedico cada uma das muitas horas que investi na elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Tenho muito a agradecer e a muitas pessoas.

À Professora Doutora Matilde Scaramucci, agradeço pela acolhida (já tardia), pela confiança em meu trabalho e pela amabilidade que caracteriza seu estilo de orientação e, na verdade, sua relação com o outro. Nestes três anos de convívio, ela me fez ver que, mais do que teorizar a diferença, é possível (e necessário) praticá-la cotidianamente.

À Professora Doutora Terezinha de Jesus Machado Maher, agradeço pela constante disponibilidade e pela generosidade intelectual. Meus sinceros agradecimentos também pela leitura atenta de meu trabalho por ocasião das duas qualificações, do projeto e da tese.

À Professora Doutora Maria de Fátima Silva Amarante, agradeço pelas muitas considerações que fez acerca de meu trabalho em diversas ocasiões (na qualificação do projeto de pesquisa, no XVI Seminário de Teses em Andamento do IEL/Unicamp e no exame geral de qualificação da tese) e, sobretudo, pela amizade.

Também gostaria de agradecer a todos os professores do IEL/Unicamp que, de diferentes formas, participaram de meu percurso como aluno de doutorado. Em especial, agradeço aos Professores Doutores Carmen Zink Bolognini e Kanavillil Rajagopalan por terem orientado as qualificações de área. À Professora Suzy Lagazzi, meus agradecimentos pelo que me ensinou sobre Análise de Discurso.

Aos funcionários da Biblioteca do IEL/Unicamp (em especial, Ana, Cidinha, Loide e Teresinha) e da Secretaria de Pós-Graduação (Cláudio, Miguel e Rose), agradeço pela atenção e por, muitas vezes, terem participado.

Por fim, agradeço ao CNPQ pela concessão da bolsa de pesquisador de doutorado.

Quanto aos familiares, agradeço

Ao meu pai, Jorge “Domingos” Ribeiro (*in memoriam*), pelo grande amor que nos dedicou e por tudo que fez pelos seus “meninos”.

À minha mãe, Nair, pelo amor (sempre lúcido) que nos dedica, pelo exemplo de vida e pela interlocução constante, pois, mais do que mãe e filho, somos interlocutores.

À minha irmã, Cidinha, e aos meus irmãos, José Carlos, Paulo, João e Josué, pela amizade, pela torcida, pelas orações e, sobretudo, pelo afeto que nos une.

Aos meus sobrinhos, pelo carinho (mesmo na distância há muito prolongada).

Ao Pedro (*in memoriam*) e às minhas cunhadas, pela torcida.

Aos muitos amigos,

Agradeço, particularmente, pelo convívio (voluntário) com minhas idiossincrasias. No mais, cada um dos que menciono a seguir sabe por que lhe sou grato. Meu sincero agradecimento a Alessandra Furtado, Alessandra Guerra, Ângela Araújo, Ângela Derlise, Alinna, Ângela Maria, Carlos André, Carmelice, Charles, Claudiomiro, Cristina Carneiro, Cristina Parreira, Dona Dirce, Eduardo, Elaine, Eliane, Emrah, Evódia, Fernanda, Guilherme, Isadora, Jooneon Park, Jorge, Hanza, Karla, Kleber, Lilian, Luanda, Marcela, Márcia, Mariela, Raquel, Renato, Rosimar, Samantha, Saulo, Taísa, Vitor, Wanderlei e tantos outros.

De forma especial, gostaria de agradecer

A Carol, pela torcida e pela alegria de sempre.

A Cintia e ao Fábio, pelo carinho, pela paciência no convívio e, particularmente, pela possibilidade de conviver com os três pequenos, especialmente com o do meio.

A Gisele, pela amizade sincera e pelo companheirismo, apesar do signficante.

Ao Pepe, pelo convívio (na diferença) e pelas longas conversas ao celular.

Ao Sebastião (Carlos), pelas correções (em todos os sentidos).

RESUMO

Meu objetivo nesta tese é discutir o papel dos exames de línguas no funcionamento da política linguística (PL) para a língua inglesa (LI) em vigor no Brasil. Focalizo, especificamente, a prova de inglês do Vestibular Unicamp e o *First Certificate in English* (FCE). O trabalho fundamenta-se em uma concepção ampliada de PL proposta por Schiffman (1996, 2006), Spolsky (2004), Shohamy (2006, 2008), entre outros. Partindo do pressuposto de que a análise da legislação oficial não é suficiente para se compreender a real PL de uma determinada sociedade, esses autores propõem que o foco das análises desloque-se do texto legislativo para as práticas sociais que envolvem as línguas faladas e/ou ensinadas na comunidade cuja PL se deseja compreender. Shohamy (2006, 2008) amplia essa proposta e desenvolve um modelo de PL que contempla as representações acerca das diferentes línguas e das práticas sociais a elas relacionadas. Para ela, a legislação oficial, o vestuário, a publicidade, os materiais didáticos, os exames de línguas, etc. operam como mecanismos de PL ao fomentar a conversão de representações em práticas sociais. Ao mesmo tempo em que derivam das práticas sociais, as representações as influenciam e fomentam em um amplo processo de legitimação cujo resultado é a atribuição de valor positivo e prestígio a uma determinada língua. A partir dessa perspectiva, a análise que desenvolvo nesta tese visa demonstrar que a PL para a LI em vigor no Brasil é, na verdade, uma política de representação. Argumento, especificamente, que a LI, frequentemente representada como uma “garantia” de acesso a empregos socialmente valorizados e a uma vida global, é legitimada pelos exames de línguas em análise. Para a geração de dados, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com alunos de um curso preparatório para o Vestibular Unicamp e de um preparatório para o FCE, ambos localizados na região metropolitana de Campinas (SP). Quanto aos procedimentos de análise, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa interpretativista de cunho qualitativo (BORTON- RICARDO, 2008; FLICK, 2009; MOITA Lopes, 1994, 1996b), na qual mobilizei os modos de operação da ideologia descritos por Thompson (2002). Por meio das entrevistas, busquei identificar as representações sobre a LI e sobre o Vestibular Unicamp/FCE que habitam o imaginário dos participantes. Identificadas essas representações, procurei demonstrar que os exames em discussão atuam como instâncias de reafirmação/legitimação das representações sobre a LI presentes no imaginário dos entrevistados. Argumento, por fim, que esses exames reafirmam (e legitimam) o prestígio social da LI junto à sociedade brasileira, atuando, portanto, como mecanismos da PL para a LI em vigor no Brasil.

Palavras-chave: Língua Inglesa; Política Linguística; Exames de Línguas; Vestibular Unicamp; *First Certificate in English*.

ABSTRACT

The aim of this thesis is to discuss the role of language tests in the English Language Policy in Brazil. In order to carry out my research, I investigated the English test at Unicamp Entrance Examination and the First Certificate in English (FCE). The theoretical framework was based on broader concepts of language policy developed by Schiffman (1996, 2006), Spolsky (2004), Shohamy (2006, 2008), etc., and Thompson (2002) who proposes some different ways of imposing ideologies. Those authors start from the assumption that official documents produced to guide Language Education Policy are not sufficient to provide comprehension of the real language policy of a given society. Furthermore, the authors argue that to gain meaningful understanding of the real language policy, it is necessary to focus on the language practices. Shohamy (2006, 2008) proposes a new and expanded model of language policy, which includes language representations and language practices. The author claims that official language education policies, advertisements of language institutes, course books, language tests, etc. are policy devices, and, therefore, create the real language policy. At the same time, the variety of devices is used to manipulate and perpetuate the language practices. In the analysis, I adopt the perspective of English language policy in Brazil as a representation policy. That representation policy can occur through the need of learning English to have excellent job opportunities. Moreover, as English is considered the international language recently, proficient users of that language are in high demand in Brazil, increasing the interest in language tests. The research is characterized as qualitative and based on the principles of ethnography (ANDRÉ, 2008; BORTONI- RICARDO, 2008; FLICK, 2009; MOITA LOPES, 1994, 1996b). The data collecting method was semi-structured interviews with students of a preparatory course for the Unicamp Entrance Examination and other students preparing for the FCE exam, both of which are located in Campinas (SP). By means of the interviews, I sought to identify the English language representations, as well as the students' representations regarding the Unicamp Entrance Examination and the FCE exam. After identifying those representations, I tried to show that the exams discussed in this study play a significant role in maintaining language behaviors and language practices, thus, ensuring the English representation policy in Brazil.

Keywords: English; Language Policy; Language Tests; Unicamp Entrance Examination; *First Certificate in English*.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo de Política Linguística proposto por Spolsky (2004), (SHOHAMY, 2006, p. 53)	48
Figura 2	Lista de mecanismos entre a ideologia (crenças) e as práticas (real política linguística) (SHOHAMY, 2006, p. 58)	53

CONVENÇÃO DE TRANSCRIÇÃO

Os símbolos e procedimentos adotados na transcrição das entrevistas que compõem o corpus desta pesquisa foram adaptados de Marcuschi (2001).

SÍMBOLO	ESPECIFICAÇÃO
Nomes próprios	Pseudônimos escolhidos pelos participantes da pesquisa.
[Sobreposição do turno conversacional.
(+)	Pausa de 0,5 segundo.
(++)	Pausa de 1,0 segundo.
(+++)	Pausa de 1,5 segundo.
(tempo)	Pausa superior a 1,5 segundo.
()	Dúvidas, suposições, comentários, observações do analista.
/	Truncamentos bruscos.
MAIÚSCULAS	Ênfase ou acento forte.
:	Alongamento de vogal.
Repetições	Duplicação da letra ou sílaba.
(...)	Indicação de transcrição parcial ou de supressão.
?	Interrogação.
!	Exclamação.
Iniciais maiúsculas	Somente para nomes próprios (inclusive de siglas).
eh, ah, oh, ih, hum, ahã, humhum	Elementos utilizados para indicar preenchimento de pausa, hesitação ou para sinalizar atenção.

SUMÁRIO

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	1
1.1 Dos porquês do tema	1
1.2 Do problema e da justificativa da pesquisa	5
1.3 Dos objetivos e da pergunta e subperguntas de pesquisa	10
1.4 Da estrutura da tese	14
CAPÍTULO II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1 Sobre os fundamentos da área de Política Linguística	17
2.2 Sobre as críticas à Política Linguística nas décadas de 1980 e 1990	26
2.3 Propostas alternativas - Baudauf Jr. (1994) e Schiffman (1996) ..	40
2.4 A proposta de Spolsky (2004) e Shohamy (2006)	46
2.4.1 A política linguística educacional e os exames de línguas como mecanismos de política linguística.....	54
2.5 A face social dos exames de línguas	60
2.6 Da política linguística brasileira para a língua inglesa como política de representação	67
CAPÍTULO III - METODOLOGIA DE PESQUISA	83
3.1 A investigação em Linguística Aplicada como pesquisa situada...	83
3.2 A pesquisa em Política Linguística	85
3.3 Contextualizando a pesquisa	87
3.3.1 Aparato teórico-analítico	88
3.3.2 O vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) .	93

3.3.2.1	O contexto de pesquisa	98
3.3.2.2	Os participantes	100
3.3.2.3	Procedimentos de coleta de dados	101
3.3.3	O <i>First Certificate in English</i> (FCE)	101
3.3.3.1	O contexto de pesquisa	103
3.3.3.2	Os participantes	105
3.3.3.3	Procedimentos de coleta de dados	105
CAPÍTULO IV – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS		107
4.1	Considerações iniciais	107
4.2	O Vestibular Unicamp como mecanismo da política linguística brasileira para a língua inglesa	111
4.3	O <i>First Certificate in English</i> (FCE) como mecanismo da política linguística brasileira para a língua inglesa	138
CAPÍTULO V – CONSIDERAÇÕES FINAIS		147
REFERÊNCIAS		151
APÊNDICES		171

1.1 DOS PORQUÊS DO TEMA

Esta tese investiga o papel do Vestibular Unicamp, exame de entrada da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), e do *First Certificate in English*, exame de proficiência da Universidade de Cambridge, na política linguística para a língua inglesa em funcionamento no Brasil. O que está em foco, portanto, são os aspectos sociopolíticos dos processos de ensino, de aprendizagem e de uso de inglês como língua estrangeira na sociedade brasileira contemporânea.

A preocupação com o viés sociopolítico do ensino, da aprendizagem e do uso de língua inglesa em nossa sociedade tem sido uma constante em minha trajetória de pesquisa desde a graduação. Contudo, a questão já era objeto de minha curiosidade desde a adolescência. Intrigava-me, no início dos anos de 1990, o fato de pessoas de diferentes idades e origens sociais ostentarem, em camisetas e acessórios, palavras e frases inglesas ou mesmo as bandeiras norte-americana e inglesa.

Esse incômodo se acentuou quando comecei a estudar inglês no segundo ciclo do Ensino Fundamental. Lembro-me que acreditei, por mais de um ano, que minha professora de inglês era norte-americana. Quando constatei que ela era brasileira, fiquei absolutamente perplexo. Hoje, compreendo com alguma clareza o motivo de minha perplexidade: enquanto o vínculo das pessoas “comuns” com a língua inglesa era marcado por elementos extracorporais, a relação dessa primeira *teacher* com o mundo anglo, embora também se desse pela forma de se vestir, passava principalmente pelo corpo, isto é, pela cor do cabelo, pelo comportamento etc. Ainda hoje, acho que os professores de inglês,

pelo menos uma parte deles, compartilham traços identitários que os distinguem como grupo.

Em certa medida, esse incômodo com a língua inglesa foi determinante para meu ingresso no Curso de Letras (Português/Inglês). Como muitos alunos iniciantes, eu acreditava que, ao final do curso, iria “dominar” a língua do outro. Se, por um lado, esse objetivo não foi atingido, por outro, foi ao longo do Curso de Letras que meu incômodo com a língua inglesa foi significado de alguma forma. Em decorrência de um estágio de iniciação científica em Linguística Aplicada¹, entrei em contato com os textos de Moita Lopes (1996a) e Paiva (1996), os quais me levaram a compreender de forma mais clara a natureza de minha relação tensa com a língua inglesa.

O texto de Moita Lopes ao qual me refiro é “Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil”². Como o título indica, Moita Lopes problematiza a questão da alienação cultural desencadeada pelo ensino de inglês no Brasil. Segundo o autor, observava-se, quando da escrita do texto, uma atitude excessivamente positiva em relação à língua inglesa e à cultura dos países anglófonos por parte de professores e alunos de inglês, em particular, mas também por parte da sociedade como um todo (MOITA LOPES, 1996a, p. 37).

Paiva, por sua vez, argumenta, em “A língua inglesa no Brasil e no mundo”³, que o inglês tornou-se um signo na cultura brasileira. A autora sugere

¹ Estágio de iniciação científica na área de Formação de Professores de Línguas desenvolvido no âmbito do Programa Institucionais de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UNESP) sob a orientação da Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão no câmpus de São José do Rio Preto da Universidade Estadual Paulista (IBILCE/UNESP).

² Como o próprio autor esclarece em texto posterior (MOITA LOPES, 2003), o texto em questão foi publicado pela primeira vez na revista *Educação e Sociedade*, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em 1982, e republicado no livro *Oficina de Linguística Aplicada* (MOITA LOPES, 1996b). Ao longo deste trabalho, faço referência à versão de 1996 (MOITA LOPES, 1996a).

³ Trata-se do primeiro capítulo do livro *Ensino de língua inglesa: Reflexões e experiências*, organizado pela autora e publicado pela Pontes Editores em 1996. O texto consiste de uma síntese da tese *A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira*, defendida por Paiva na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1991.

que o aumento da demanda pela aprendizagem de inglês ao longo da década de 1980, e o crescimento do uso de palavras e expressões inglesas em nomes de lojas e camisetas nesse mesmo período evidenciam que a língua inglesa tornou-se um signo de *status* na sociedade brasileira contemporânea.

A partir dessas leituras, passei a me interessar por autores que discutem temas que, de alguma forma, tangenciam a questão da expansão internacional da língua inglesa e/ou do ensino dessa língua no Brasil. Li, entre outros, Altbach (1995), Bastos (1996), Melo (1992), Moura (1986), Oliveira (1996), Phillipson (1992), Pinto (1993), Tota (2000), Jiang (2000).

Fortemente influenciado por essas leituras, propus-me a investigar, em minha pesquisa de mestrado, *A ideologia no ensino de inglês como língua estrangeira em três diferentes contextos escolares* (RIBEIRO DA SILVA, 2003)⁴. Partindo da hipótese de que o ensino de inglês no Brasil integraria um projeto neocolonialista dos Estados Unidos para a América Latina, eu esperava encontrar, nos contextos de ensino investigados, o professor alienado e subserviente que Moita Lopes (1996a) havia identificado no início da década de 1980. Esse professor de inglês, sujeito à ideologia norte-americana, atuaria como um “novo colonizador” (MEMMI, 1967), inculcando nos alunos valores e ideais estadunidenses.

Contudo, os dados coletados em sala de aula frustraram minha hipótese inicial, uma vez que as três professoras participantes da pesquisa mostraram-se, pelo menos no nível do dizer, conscientes das “implicações ideológicas” de sua prática docente. Foi nessa altura que, por ocasião do II Seminário de Estudos Linguísticos da UNESP (II SELIN)⁵, meu projeto de pesquisa

⁴ Este é o título de minha dissertação de mestrado em Estudos Linguísticos (Subárea de Linguística Aplicada), desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (IBILCE/UNESP) de 2000 a 2003. A pesquisa foi orientada pela Profa. Dra. Maria Helena Vieira Abrahão e contou com o financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP (Processo 01/00935-2).

⁵ Evento organizado anualmente pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista (IBILCE/UNESP). Durante o evento, professores convidados debatem os projetos de pesquisa

foi debatido pelo Professor Moita Lopes. O impasse que havia se instaurado entre hipótese e dados empíricos intensificou-se a partir das considerações do debatedor. Em linhas gerais, Moita Lopes destacou que o ensino de inglês no Brasil na atualidade não pode ser pensado a partir da mesma chave teórica e analítica que informa seu texto de 1982/1996a. Como o autor esclarece posteriormente, a conjuntura histórica do início da década de 1980 era outra. O mundo estava em meio à Guerra Fria entre Estados Unidos e a Extinta União Soviética, e o Brasil, em particular, estava sob forte influência econômica, política e cultural do primeiro. Para Moita Lopes, o papel da língua inglesa no mundo contemporâneo deve ser pensado a partir de parâmetros mais adequados à conjuntura histórica atual (MOITA LOPES, 2003, p. 30-31).

Mais do que relatar as soluções encontradas para a dissertação a partir daquele momento, importa, para esta introdução, destacar que as considerações de Moita Lopes desencadearam uma profunda reformulação de minha posição teórica relativamente à questão da língua inglesa no Brasil. Passei a compreender que a discussão sobre o papel do inglês na modernidade deve envolver variáveis globais e, principalmente, locais. Ou seja, mais que supor uma expansão internacional da língua inglesa orquestrada por potências anglófonas, como propõe Phillipson (1992), interessa entender como essa língua opera localmente, uma vez que, como afirma Spolsky (2004), “[...] atualmente, as forças socioeconômicas que fomentam a expansão do inglês na maior parte dos países são locais e não dependem de estímulo externo ou de uma política formal de difusão linguística” (SPOLSKY, 2004, p. 87)^{6, 7}.

em andamento no Programa. Após 2003, ano em que concluí o mestrado, o evento foi reorganizado e passou a envolver também os alunos do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (FCLAr/UNESP).

⁶ As traduções das citações em língua estrangeira são de minha autoria. No original: “[...] the socioeconomic forces encouraging the spread of English are now indigenous in most countries of the world, and do not depend on outside encouragement or formal language-diffusion policy”.

⁷ Como lembra Spolsky, não se trata de negar o papel do empreendimento colonial inglês e da presença hegemônica dos Estados Unidos no cenário internacional pós Segunda Guerra Mundial na compreensão do processo histórico de expansão internacional da língua inglesa. O que o

Modernamente, interessa também (ou principalmente) entender como o inglês funciona em cada contexto, quais as forças locais que estão em ação na sua expansão, e qual o seu papel na estrutura social local, nas relações de poder locais. A partir dessa posição teórica, meu principal objetivo com esta tese é discutir, mesmo que de forma parcial e provisória, o papel de exames de línguas na política linguística para a língua inglesa em funcionamento na sociedade brasileira contemporânea.

1.2 DO PROBLEMA E DA JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A expansão internacional da língua inglesa tem despertado o interesse de estudiosos de diferentes áreas já há algum tempo. Historiadores, sociólogos, antropólogos, críticos da literatura pós-colonial, linguistas e linguistas aplicados, entre outros especialistas, têm procurado compreender a gênese desse fenômeno, suas implicações políticas, econômicas, culturais, educacionais e linguísticas, bem como seus possíveis desdobramentos.

No campo dos Estudos Linguísticos, em particular, o marco inicial da discussão contemporânea da questão foi, como aponta Spolsky (2004), a publicação do livro *The Spread of English: The Sociology of English as an Additional Language* (FISHMAN, COOPER e CONRAD, 1977). Orientado pelos pressupostos da Sociolinguística e da Sociologia da Linguagem, o livro apresenta uma visão panorâmica da expansão internacional do inglês nos anos de 1970.

Nas décadas seguintes, autores de diferentes nacionalidades e orientações teóricas se dedicaram ao assunto. No cenário internacional, destaco os trabalhos de Bailey e Görlach (1986), Braine (2005), Brutt-Griffler (2004), Canagarajah (1999), Cheshire (1991), Crystal (1997), Flaitz (1988), Friedrich (2007), Graddol (1997, 2006), Holborow (1999), Jenkins (2000, 2007, 2009),

autor propõe é que se focalize o papel da língua inglesa nas políticas linguísticas locais. Trata-se, portanto, de focalizar as relações de poder locais sem, contudo, negligenciar as globais.

Kachru (1990, 1992), Kachru, Kachru e Nelson (2009), Kirkpatrick (2007), Kumiko e Jenkins (2009), Mair (2003), McKay (1992, 2002), Pennycook (1994, 1998a, 2007, 2010), Phillipson (1992, 2003, 2009), Quirk e Widdowson (1985), Wardhaugh (1987), entre outros⁸.

O interesse por questões relacionadas à língua inglesa também pode ser avaliado pelo grande número de revistas especializadas no assunto. A título de exemplo, pode-se citar os seguintes periódicos⁹: *English Education* (1968); *English for Specific Purposes – The ESP Journal* (1989); *English in Education* (1964); *English Language Teaching Journal – ELT Journal* (1946); *English Today – The International Review of English Language* (1985); *English World-Wide* (1980); *Journal of English for Academic Purposes* (2002); *Journal of English Linguistics* (1969); *Teaching English as a Second Language: Electronic Journal – TESL: EJ Journal* (1996); *Teaching of English to Speakers of Other Languages – TESOL Quarterly* (1967); *The English Journal* (1912); *World Englishes - WE* (1981).

A língua inglesa também é objeto de estudo de muitos pesquisadores brasileiros. Há pesquisas sobre os mais variados temas, sendo que, em uma mesma universidade, é possível encontrar pesquisadores ocupados com a gramática inglesa, com o teatro shakespeariano, com a literatura contemporânea produzida em língua inglesa, com o cinema e a cultura norte-americanos, etc. No entanto, a maior parte das pesquisas envolve questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de inglês como língua estrangeira, uma vez que, com a consolidação da Linguística Aplicada como área acadêmica, observou-se, nos últimos anos, uma multiplicação de programas de pós-graduação nessa área e, conseqüentemente, de eventos acadêmicos e publicações especializadas. O

⁸ O critério utilizado na elaboração desta lista foi o alfabético. Não tive a preocupação de agrupar os autores por posição teórica ou por ordem cronológica das publicações.

⁹ Observe-se que foram incluídos nesta lista somente periódicos que se dedicam à descrição de variedades da língua inglesa ou ao ensino e à aprendizagem dessa língua. Caso se objetivasse relacionar todas as revistas dedicadas de alguma forma à língua inglesa, essa lista com certeza seria muito mais extensa.

número de pesquisas sobre questões relativas ao ensino e à aprendizagem de inglês cresceu na mesma proporção¹⁰.

Contudo, a maior parte das pesquisas na subárea de Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira tem focalizado os aspectos metodológicos do ensino e da aprendizagem de inglês. Ainda é relativamente pequeno o número de investigações que abordam as questões de ordem política, econômica e social envolvidas no ensino, na aprendizagem e no uso da língua inglesa na sociedade brasileira. Com relação aos exames de línguas (inglês), praticamente inexistem trabalhos que focalizem as implicações sociais, políticas e econômicas do desenvolvimento e implementação desse tipo de exame. Dentre os autores que se ocuparam, em alguma medida, dessas questões nos últimos anos, destaco as pesquisas de Assis-Peterson e Cox (2001), Bastos (1996), Bologninni (2007), Gimenez (2006), Moita Lopes (1996a, 2003, 2005, 2008), Oliveira, L. (1999, 2006), Oliveira, S. (1996), Paiva (1991, 1996), Rajagopalan (1999, 2003a, 2004, 2005a, b, 2006a, b, 2009), Rajagopalan e Rajagopalan (2005), Sá (2001), Ribeiro da Silva (2003), entre outros. Além desses trabalhos individuais, é importante mencionar as coletâneas organizadas recentemente por Gimenez, Jordão e Andreotti (2005), Mota e Scheyerl (2004, 2006) e Scheyerl e Ramos (2006)¹¹.

¹⁰ Ao se consultar a programação de eventos tradicionais da área como, por exemplo, o *Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada* (INPLA, da PUC-SP); o *Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada* (CBLA, da Associação Brasileira de Linguística Aplicada); e o *Congresso Latino-Americano sobre Formação de professores de Línguas* (CLAFPL, organizado pelo Subgrupo de Formação de Professores da ANPOLL), verifica-se que grande parte das comunicações trata de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem de inglês. Há, ainda, eventos dedicados somente à língua inglesa, como os promovidos pela Associação Brasileira de Professores Universitários de Inglês (ABRAPUI) e pela Associação de Professores de Língua Inglesa do Estado de São Paulo (APLIESP). Também é importante destacar a existência, no contexto brasileiro, de periódicos dedicados a temas relacionados à língua inglesa. Podem-se citar, como exemplo, as revistas *Crop* (1994 - FFLCH/USP); *The ESPecialist* (1980 - PUC-SP); *Contexturas* (1993 - APLIESP); *Estudos Anglo-Americanos* (1977 - ABRAPUI), entre várias outras (As datas entre parênteses informam o ano da primeira edição).

¹¹ Embora nem todos os trabalhos reunidos nessas coletâneas tratem especificamente de questões relacionadas à língua inglesa, elas distinguem-se por focalizarem fortemente a dimensão social dos processos de uso, ensino e aprendizagem de línguas no Brasil.

Os aspectos políticos dos processos de ensino e de aprendizagem de língua estrangeira, especificamente, têm recebido pouca atenção dos linguistas aplicados brasileiros. Observe-se, nesse sentido, que a maioria dos cursos de Letras e dos programas de pós-graduação em Linguística Aplicada não oferece disciplinas que tratem especificamente de questões de política linguística¹². Nos últimos anos, com o crescimento do ensino e da aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no Brasil e de português como língua estrangeira nos países do Cone Sul, tem-se verificado um crescente interesse por questões de política linguística entre os pesquisadores dessas duas áreas¹³. Com relação à língua inglesa, entretanto, ainda é reduzido o número de pesquisas que equacionem, de alguma forma, o ensino e a aprendizagem de inglês no Brasil e política linguística. As poucas pesquisas existentes discutem, por exemplo, o ensino bilíngue português/inglês (MOURA, 2009), questões de identidade e bilinguismo de brasileiros imigrados para países anglófonos (MOTA, 2007, 2008) e as percepções de professores iniciantes acerca do estatuto do inglês como língua franca (EL KADRI, 2010).

Quando se revê a literatura brasileira da área de Linguística Aplicada, constata-se que a política linguística brasileira para a língua inglesa ainda não se constitui em objeto de estudo da área. Rajagopalan, em alguns de seus trabalhos recentes, tem enfatizado justamente a necessidade de se pensar o ensino e a

¹² Em seu prefácio ao livro *As Políticas Linguísticas* (CALVET, 2007), Oliveira, G. chama nossa atenção para o que ele define como uma contradição brasileira, isto é, o fato de o Brasil, país multilíngue, não ter tradição de pesquisa em Política Linguística. De fato, como destaca o autor, o próprio termo “política linguística” circula há relativamente pouco tempo entre nós, diferentemente do que ocorre em outros países latino-americanos. Na continuação de sua exposição, o autor afirma: “[n]a metade da década de 1980, por exemplo, fui aluno de um bacharelado em linguística de uma importante universidade brasileira, com várias áreas de estudo, e não tive nenhum contato com o termo ou a disciplina” (OLIVEIRA, G., 2007, p. 7). Como procurei demonstrar por ocasião do III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (III CLAFPL, 2010), transcorridas mais de duas décadas do período ao qual alude Oliveira, G., a situação continua praticamente inalterada. Consequentemente, grande parte dos professores brasileiros de línguas continua saindo dos bancos das universidades sem tomar contato com a área de Política Linguística e, possivelmente, sem discutir as questões por ela problematizadas.

¹³ Conferir, entre outros, PARAQUETT, 2006; RODRIGUES, 2010; SEDYCIAS, 2005, para o espanhol; DINIZ, 2008 e ZOPPI-FONTANA, 2009, para o português.

aprendizagem de inglês no Brasil como uma questão política, uma vez que, para ele, a forma como essa língua é percebida pela população e, conseqüentemente, suas atitudes relativamente a ela podem ser influenciadas pela geopolítica das línguas (RAJAGOPALAN, 2003, 2005a, b, 2006a, 2008; RAJAGOPALAN e RAJAGOPALAN, 2005).

Ante o imperativo de se discutir a face social, econômica e política dos processos de uso, de ensino e de aprendizagem de inglês em nossa sociedade, focalizo, neste trabalho, a política linguística para a língua inglesa em vigor no Brasil. Evidentemente, não tenho a pretensão de descrevê-la em sua totalidade. A discussão que aqui empreendo visa iniciar uma discussão acerca de um dos muitos mecanismos dessa política: os exames de línguas. Trata-se, assim, de um gesto inicial no sentido de preencher essa grave lacuna existente nos estudos sobre o uso, o ensino e a aprendizagem de inglês no Brasil.

Dada a impossibilidade de se investigar em uma só pesquisa todos os mecanismos de política linguística envolvidos no funcionamento da política linguística brasileira para a língua inglesa, optei por focalizar os exames de línguas (*language tests*). Essa ênfase justifica-se duplamente. A primeira justificativa é da ordem de minha filiação institucional. Tendo em vista que a tese foi desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisa CNPQ “Implicações sociopolíticas do ensino/aprendizagem/avaliação de línguas em contextos diversos”, coordenado pela orientadora do trabalho, optei por focalizar a avaliação de línguas, visando, dessa forma, contribuir para as discussões que o grupo vem empreendendo nos últimos anos.

Do ponto de vista científico, a opção pela avaliação de línguas foi motivada pelo potencial da avaliação para atuar como mecanismo de políticas sociais (McNAMARA, 1998, 2000; McNAMARA e ROEVER, 2006; SHOHAMY, 2001) e, particularmente, de políticas linguísticas (SHOHAMY, 2006, 2008). Como aponta Scaramucci,

[a] consideração dos impactos sociais, éticos e políticos da avaliação faz parte de uma tendência recente dessa pesquisa em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, que reconhece o poder exercido pela avaliação nos participantes e sociedade em geral (SCARAMUCCI, 2004, p. 204).

Como discutirei no capítulo teórico, trata-se de uma nova vertente de pesquisa na área de avaliação de línguas, cuja principal característica é a mudança do foco das discussões. Enquanto, historicamente, a pesquisa na área centrou-se na investigação das características intrínsecas de um “bom teste” - confiabilidade (*reliability*) e validade de construto (*construct validity*) -, as investigações orientadas por esse novo paradigma têm se voltado para as relações de poder envolvidas no desenvolvimento e implementação de testes, bem como para suas implicações sociais, políticas e econômicas.

1.3 DOS OBJETIVOS E DA PERGUNTA E SUBPERGUNTAS DE PESQUISA

Antes de apresentar em detalhe os objetivos deste trabalho e a pergunta de pesquisa que o orienta, acredito que seja necessário explicitar a concepção de política linguística com a qual estou operando¹⁴.

Como entendida tradicionalmente, a política linguística diz respeito “[à] determinação das grandes decisões [políticas] referentes às relações entre as línguas e a sociedade” (CALVET, 2007, p. 11). As pesquisas orientadas por essa concepção focalizam aqueles agentes que detêm poder político e/ou econômico para legislar sobre questões linguísticas em nível regional e/ou estatal. Dentre esses agentes, Spolsky (2004, p. 8) inclui as diferentes instâncias do Poder Legislativo e aqueles grupos com poder ou representatividade social suficiente

¹⁴ As considerações sobre política linguística que desenvolvo nesta seção visam somente esclarecer o leitor, neste primeiro momento, acerca de como estou entendendo política linguística. No capítulo teórico, apresento um percurso do desenvolvimento da área desde o seu surgimento entre os anos de 1960 e 1970 até a atualidade.

para influenciar as decisões políticas¹⁵. Essas pesquisas fundamentam-se, portanto, na possibilidade de localização de um agente que, direta ou indiretamente, legisla sobre a questão linguística, e tomam como fonte primária de análise a legislação da região ou país cuja política linguística se deseja analisar.

Estudar a política linguística brasileira para a língua inglesa a partir dessa perspectiva implicaria, a meu ver, supor a existência de uma política linguística oficial do Estado Brasileiro para essa língua. Neste trabalho, parto do princípio de que isso não ocorre, tendo em vista que a *Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional* (LDB) não define explicitamente quais línguas devem ser ensinadas na rede oficial de ensino, ficando a definição a cargo da comunidade escolar¹⁶. Acredito, como sugere Paraquett (2006), que a presença majoritária da língua inglesa como língua estrangeira no Brasil é, na verdade, o resultado de uma política linguística hegemônica que extrapola o âmbito da legislação educacional brasileira, como procurarei demonstrar ao longo desta tese. Ainda seguindo Paraquett, acredito que

[p]ode-se encontrar explicação para essa hegemonia no (falso) caráter utilitário que essa língua tem no imaginário da classe média brasileira e que, de certa forma, repete o discurso ideológico e econômico que vem crescendo desde a metade do século XX. Portanto, a maciça presença do Inglês não está relacionada à obrigatoriedade legal, mas sim a questões de ordem sociolingüística [e geopolítica] (PARAQUETT, 2006, 126).

¹⁵ Como demonstrarei no que segue e, principalmente, no capítulo teórico, Spolsky propõe que a análise da legislação oficial não é suficiente para se compreender a real política linguística de uma sociedade. O autor propõe, então, que se focalizem as práticas sociais e as representações (ou crenças) da comunidade cuja política se deseja compreender.

¹⁶ Contra esse pressuposto, poder-se-ia argumentar que o Estado Brasileiro tem sim uma posição clara relativamente à língua inglesa, uma vez que: (1) trata-se da língua estrangeira presente nos vestibulares da maior parte das instituições públicas de ensino superior; (2) é a língua estrangeira que, juntamente com o espanhol, será avaliada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) a partir de 2010; e (3) foi uma das duas línguas estrangeiras incluídas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para 2011. Contudo, minha posição baseia-se no fato de que não há um texto legislativo que, explicitamente, torne obrigatório o ensino de inglês no Brasil, como acontece com o espanhol (Lei no. 11.161/2005). Observe-se que, mesmo no caso do espanhol, a legislação torna a oferta obrigatória pelas instituições de ensino, mas a matrícula segue sendo optativa, uma vez que, como já referido, a LDB transfere para a comunidade o poder de escolha da língua estrangeira a ser inserida no currículo.

Trata-se, portanto, de supor um funcionamento político-linguístico que ultrapassa o potencial descritivo de uma concepção tradicional de política linguística, segundo a qual um agente localizável formula e implementa uma política linguística para um estado ou região. Adoto, então, nesse trabalho, a concepção ampliada de política linguística proposta por Spolsky (2004) e desenvolvida por Shohamy (2006, 2008). Na proposta desses autores, uma política linguística pode existir independentemente de um agente que a promova explicitamente. Nos termos de Spolsky,

[...] a política linguística existe mesmo naqueles contextos em que ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm uma política linguística formal, de modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo naqueles contextos em que há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente (SPOLSKY, 2004, p. 08)¹⁷.

As práticas sociais e as representações¹⁸ são centrais na proposta de Spolsky (2004) e Shohamy (2006, 2008), uma vez que elas atuam na constituição daquilo que eles definem como “ideologia consensual”, isto é, a atribuição de valor positivo e prestígio a uma determinada língua. Ao mesmo tempo em que derivam das práticas sociais, as representações as influenciam e

¹⁷ No original: “[...] language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent”.

¹⁸ Como se pode observar na citação acima, Spolsky utiliza o termo “crenças” (*beliefs*) e não “representação” (*representation*). Shohamy (2006, 2008) também opta por *beliefs* e não por *representation*. No entanto, optei por utilizar o termo “representação” e não “crenças”, visando enfatizar a dimensão discursiva do processo de significação. Como propõe Hall (1997), a representação consiste na produção de significados na e pela linguagem. Pessoas, objetos e eventos não têm um significado em si. Eles são significados pelos falantes em um processo historicamente determinado.

fomentam. Portanto, dada a centralidade desse par no funcionamento da política linguística de uma região, é fundamental que se focalize a natureza da relação entre ambas na conjuntura social mais ampla.

Shohamy (2006) amplia a proposta de Spolsky (2004) e introduz o conceito de *mecanismo de política linguística (language policy mechanism)*. Implícita ou explicitamente, esses mecanismos atuam no sentido de reproduzir a política linguística em funcionamento na sociedade. A legislação educacional; os livros didáticos; os sinais de trânsito; os nomes de lojas; o vestuário; os exames de línguas; entre outros, são exemplos de mecanismos de política linguística.

A partir dessa concepção ampliada de política linguística, meu objetivo neste trabalho é discutir os exames de línguas como mecanismos da política linguística para a língua inglesa em funcionamento no Brasil. Na tentativa de compreender o papel desses exames (entendidos como práticas sociais situadas historicamente) nessa política, focalizo, especificamente, o vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e o *First Certificate in English* (FCE), exame de proficiência da Universidade de Cambridge. Meu olhar incidirá, especificamente, sobre as representações de pré-vestibulandos e de alunos de um curso preparatório para o FCE acerca da língua inglesa e dos exames para os quais estão se preparando, ou seja, acerca da prática social na qual estão engajados.

A fim de compreender de que forma esses dois exames operam como mecanismos da política linguística brasileira para a língua inglesa, formulei uma pergunta de pesquisa e três subperguntas.

- 1) Em que medida o Vestibular Unicamp e o FCE operam como mecanismos da política linguística para a língua inglesa em funcionamento no Brasil?
 - a) Como a língua inglesa é representada pelos participantes da pesquisa?
 - b) Como a Prova de Inglês do Vestibular Unicamp é representada pelos pré-vestibulandos que participaram da pesquisa?

- c) Como o FCE é representado por alunos de um curso preparatório para esse exame?

1.4 DA ESTRUTURA DA TESE

Optei por organizar a tese segundo a estrutura canônica desse gênero textual. O trabalho encontra-se dividido em *Introdução* (Capítulo 1); *Fundamentação Teórica* (Capítulo 2); *Metodologia de Pesquisa* (Capítulo 3); *Análise e Discussão dos Dados* (Capítulo 4); *Considerações Finais* (Capítulo 5); *Referências e Apêndices*. Na *Introdução*, contextualizo o tema da tese e apresento o problema, a justificativa, a pergunta e as subperguntas da pesquisa. O segundo capítulo, no qual consta a fundamentação teórica do trabalho, divide-se em seis seções. A primeira (2.1) consiste de uma revisão dos fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram o desenvolvimento da área de Política Linguística nos anos de 1960 e 1970 enquanto a segunda (2.2) focaliza as críticas às quais a área foi submetida nas duas décadas subsequentes. Nas duas seções seguintes, apresento propostas alternativas ao paradigma de pesquisa dominante na área até o início dos anos de 1990. Em 2.3, discuto a proposta de Baudauf Jr. (1994) e a de Schiffman (1996) enquanto, em 2.4, apresento a proposta de Spolsky (2004) e Shohamy (2006, 2008). Na seção seguinte (2.5), contextualizo a discussão acerca das implicações sociais dos exames de línguas, tendência recente de pesquisa na área de avaliação de línguas que vem se consolidando na última década. Por fim, em 2.6, discuto a política linguística para a língua inglesa em funcionamento no Brasil. No Capítulo 3, apresento os pressupostos metodológicos que orientaram a pesquisa; o aparato teórico-analítico mobilizado nas análises, os exames de línguas discutidos no trabalho; os contextos de ensino nos quais os dados foram coletas; e os participantes da pesquisa. Em seguida, no Capítulo 4, realizo a análise e a discussão dos dados. Nas considerações finais (Capítulo 5),

retomo as principais questões discutidas ao longo do trabalho e desenvolvo meus apontamentos finais. Em seguida, aparecem a seção de referências e os apêndices.

Neste primeiro capítulo, procurei apresentar, contextualizar e justificar o desenvolvimento da pesquisa relatada nesta tese. Nesse percurso, discuti as razões pessoais e acadêmicas que despertaram meu interesse pelo tema e apresentei os objetivos, as perguntas e as subperguntas que orientaram a pesquisa. No próximo capítulo, apresento a fundamentação teórica do trabalho.

2.1 SOBRE OS FUNDAMENTOS DA ÁREA DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

A Política Linguística (*Language Policy*) é um campo de investigação relativamente recente em comparação com outras áreas dos Estudos da Linguagem. Conseqüentemente, não há um consenso em relação à terminologia específica da área¹⁹. Enquanto alguns autores utilizam as expressões “Planejamento Linguístico” (*Language Planning*) e “Política Linguística” (*Language Policy*) de forma distinta, outros preferem utilizá-las conjuntamente na expressão “Planejamento e Política Linguística” (*Language Planning and Policy*). Há, ainda, pesquisadores que optam pelos termos “Engenharia Linguística” (*Language Engineering*) e/ou “Tratamento Linguístico” (*Language Treatment*) (CRYSTAL, 1992, p. 310-311). Na literatura brasileira sobre o tema, embora também se observe essa inconstância terminológica, é mais frequente a utilização da expressão “política linguística” para designar o processo em sua totalidade, isto é, a política e o planejamento linguístico (Cf, por exemplo, MAHER, 2008, 2010)²⁰.

Para além dessa discussão terminológica, o importante, como lembram Kaplan e Baldauf Jr. (1997), é que se compreenda que se tratam, na realidade, de dois aspectos distintos de um processo sistematizado de mudança linguística.

¹⁹ Para Kaplan e Baldauf Jr. (1997), essa inconsistência terminológica também pode estar relacionada ao fato de se tratar de um campo de investigação interdisciplinar.

²⁰ Como o leitor observará, utilizarei, em alguns momentos, as expressões “planejamento linguístico” e “política linguística” separadamente, enquanto, em outros, empregarei a expressão “política linguística” para designar o processo como um todo. A terminologia a ser utilizada dependerá das questões discutidas em cada capítulo e, principalmente, em cada uma das seções do capítulo teórico. A separação entre planejamento e política linguística ocorrerá, particularmente, nesta primeira seção. Ao longo das demais seções e de outros capítulos, utilizarei o termo “política linguística” em sentido amplo.

Para eles, o “[p]lanejamento linguístico’ é uma atividade, mais visivelmente implementada pelo Governo (simplesmente porque envolve profundas transformações na sociedade), que visa promover uma mudança linguística sistemática em uma comunidade de fala”²¹ enquanto a política linguística caracterizaria-se como “[...] um conjunto de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visam implementar, na sociedade, grupo ou organização sociopolítica, as mudanças linguísticas planejadas. Somente quando tal política existe é que algum tipo de avaliação efetiva do planejamento [linguístico] ocorre” (KAPLAN e BALDAUF JR., 1997, p. xi)²².

Eastman (1983), Ferguson (2006), Jahr (1992), Kaplan (1991), Kaplan e Baldauf Jr. (1997), Wiley (1996), entre outros autores, situam o surgimento da área por volta da década de 1960. A expressão “planejamento linguístico”, especificamente, aparece pela primeira vez nos estudos de Haugen (1959, 1966) sobre o processo de desenvolvimento da língua nacional da Noruega (FERGUSON, 2006, p. 1) e teria sido cunhada por Uriel Weinreich, em 1957 (JAHR, 1992, p. 12), por ocasião de um seminário na universidade norte-americana de Columbia (COOPER, 1989, p. 29).

No período inicial de sua constituição, os pesquisadores da área dedicaram-se majoritariamente ao estudo e à resolução de “problemas linguísticos”²³ de nações recém liberadas da dominação colonial na África e na Ásia. Como aponta Ferguson (2006, p. 1), a ênfase na resolução de “problemas

²¹ No original: “[l]anguage planning’ is an activity, most visibly undertaken by government (simply because it involves such massive changes in a society), intended to promote systematic linguistic change in some community of speakers”.

²² No original: “[...] a body of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve the planned language change in the society, group or system. Only when such policy exists can any sort of serious evaluation of [language] planning occur.”

²³ Como discutirei na próxima seção, a área de Política Linguística foi duramente criticada nas décadas de 1980 e 1990. Muito da crítica dizia respeito justamente ao pressuposto de que a heterogeneidade linguística é um problema a ser superado visando ao desenvolvimento social e econômico da sociedade. Para indicar que se trata de um postulado com o qual não concordo, utilizarei o termo entre aspas ao longo do texto. Para uma discussão acerca da representação do Brasil como um país monolíngue e, portanto, da representação da diversidade linguística brasileira como um “problema”, ver, entre outros, Berenblum (2003).

linguísticos” pode ser observada nos títulos das principais obras desse período inicial. São exemplares, nesse sentido, os livros *Language Problems of Developing Nations* (FISHMAN, FERGUSON e DAS GUPTA, 1968), *Can language be planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations* (RUBIN e JERNUDD, 1971), e *Advances in Language Planning* (FISHMAN, 1974a). O foco na resolução de “problemas linguísticos” também é evidente no título do primeiro periódico da área, a revista *Language Problems and Language Planning*, cujo primeiro número data de 1980.

A resolução de “problemas linguísticos” ainda é uma das principais características da área, como se pode observar nas definições de “Planejamento Linguístico” (*Language Planning*) presentes na *International Encyclopedia of Linguistics* (BRIGHT, 1992). No glossário dessa obra, Crystal define planejamento linguístico como

[a] tentativa deliberada, sistemática e teoricamente orientada de resolver os problemas de comunicação de uma comunidade por meio do estudo das diferentes línguas ou dialetos que ela utiliza e do desenvolvimento de uma política relativa à seleção e ao uso dessas línguas/dialetos; [o planejamento linguístico] algumas vezes também é denominado **engenharia ou tratamento linguístico**. O **planejamento de corpus** refere-se aos processos de seleção e codificação linguísticos, tais como a elaboração de gramáticas e a padronização da ortografia; o **planejamento de status** envolve a escolha inicial de uma língua, incluindo as atitudes [da comunidade] em relação a línguas alternativas e as implicações políticas decorrentes das diferentes escolhas [...] (CRYSTAL, 1992, p. 310-311)²⁴.

No verbete “planejamento linguístico”, Jahr afirma que

²⁴ No original: “[a] deliberate, systematic, and theory-based attempt to solve the communicative problems of a community by studying the various languages or dialects it uses, and developing a policy concerning their selection and use; also sometimes called **language engineering** or **language treatment**. **Corpus planning** deals with norm selection and codification, as in the writing of grammars and the standardization of spelling; **status planning** deals with the initial choice of language, including attitudes toward alternative languages and the political implications of various choices [...]”.

o PL [Planejamento Linguístico] refere-se à atividade organizada (privada ou oficial) que busca resolver problemas linguísticos existentes no interior de uma determinada sociedade, geralmente em nível nacional. Por meio do PL, procura-se gerir, transformar ou preservar a norma linguística ou o *status* social de uma determinada língua (escrita/falada) ou variedade linguística. Em geral, o PL é conduzido em conformidade com um programa oficial ou um conjunto definido de critérios e a partir de um objetivo deliberado, por comitês ou grupos oficialmente constituídos, organizações de caráter privado ou linguistas prescritivistas a serviço de autoridades governamentais. Seu objetivo é estabelecer normas (primeiramente escritas), as quais são ratificadas por seu elevado *status* social; sucedem-se a elas normas de fala associadas a esses padrões (JAHR, 1992, p. 12-13)²⁵.

Além de evidenciar o foco na resolução de “problemas linguísticos”, essas duas definições explicitam alguns dos postulados básicos da área de Política Linguística, pelo menos no que se refere às pesquisas desenvolvidas em sua corrente majoritária: (1) a diversidade linguística constitui um “problema” para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os “problemas” dessas comunidades e/ou nações.

O surgimento da Política Linguística coincide, como apontei acima, com o processo de descolonização de partes da África e da Ásia²⁶. Muitos dos novos países que emergiram desse processo caracterizam-se (ou caracterizavam-se) por uma grande heterogeneidade étnica e linguística. Essa diversidade de etnias e de línguas era um obstáculo a ser superado na constituição desses novos estados

²⁵ No original: “LP [Language Planning] refers to organized activity (private or official) which attempts to solve language problems within a given society, usually at the national level. Through LP, attempts are made to direct, change, or preserve the linguistic norm or the social status (and communicative function) of a given written or spoken language, or variety of a language. LP is usually conducted according to a declared program or defined set of criteria, and with a deliberate goal – by officially appointed committees or bodies, by private organizations, or by prescriptive linguists working on behalf of official authorities. Its objective is to establish norms (primarily written) which are validated by high social status; oral norms connected with these standards follow”.

²⁶ Kaplan e Widdowson (1992, p. 78), entre outros autores, destacam que o grande fluxo migratório observado ao longo do século XX também motivou o desenvolvimento de políticas linguísticas e, conseqüentemente, da área.

nacionais (KAPLAN, 1991, p. 143-144), uma vez que eles estavam sendo projetados a partir do modelo de estado-nação dominante na Europa, isto é, o estado monolíngue e monocultural²⁷. Segundo esse modelo, esses novos países somente se modernizariam a medida em que seus “problemas linguísticos” fossem superados. Assim, uma das línguas ou variantes faladas pela população deveria ser elevada à condição de língua nacional e, para que isso fosse possível, a língua/variante selecionada deveria passar por um processo de modernização.

A possibilidade de se manipular ou planejar as línguas naturais constitui um dos pilares sobre os quais se fundou a área de Política Linguística e, conseqüentemente, foi objeto de debate entre os primeiros pesquisadores da área. A publicação do livro *Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations* (RUBIN e JERNUDD, 1971), já mencionado, reflete a importância da questão. Contudo, em sua introdução ao livro *Advances in language planning* (1974a), também já mencionado, Fishman (1974b) afirma que a pergunta presente no título do livro de Rubin e Jernudd é, na verdade, uma pergunta retórica, uma vez que

[o]bviamente, a língua *vem sendo planejada*, de uma forma ou de outra, há muito tempo [...]. Também obviamente, ela, algumas vezes, foi planejada com considerável sucesso. Por fim, está claro que a língua continuará sendo planejada no futuro, tanto em conexão com o cultivo de uma língua previamente modernizada, quanto em conexão com a modernização de línguas até então utilizadas apenas para atividades tradicionais. Assim, a questão a ser enfrentada no futuro *não é* se a língua *deve* ou *pode* ser planejada (visto que obviamente ela *será* planejada por aqueles propensos a fazê-lo em função do desenvolvimento social com o qual esse tipo de planejamento *sempre* está inter-relacionado), mas, sim, como fazer isso mais efetivamente, em conexão com critérios de sucesso pré-estabelecidos (FISHMAN, 1974b, p. 25-26)²⁸.

²⁷ Para uma ampla discussão sobre a relação entre Política Linguística e Nacionalismo, conferir a obra *Language Policy and Language Planning: From nationalism to globalisation* (WRIGHT, 2004).

²⁸ No original: “[o]bviously, language *has been planned*, in one way or other, for a good long time [...]. Obviously, too, it has at times been planned with considerable success. Finally, it will clearly continue to be planned in the future, both in connection with the further cultivation of previously modernized language, as well as in connection with the modernization of languages thus far

Como se depreende desse excerto, a possibilidade de se manipular ou planejar as línguas é (ou era) algo evidente para Fishman, autor que, como aponta Estman (1983, p. 3), é considerado o fundador da área. Também transparece a ideia segundo a qual o que importa, de fato, é discutir a eficiência dos processos de planejamento linguístico. Na mesma direção, Neustupný (1974), outro dos pioneiros da pesquisa na área, ao discutir o que ele define como “tratamento de ‘problemas linguísticos’” (*treatment of language problems*), afirma:

[o] tratamento racional [dos problemas linguísticos] é caracterizado por neutralidade afetiva, por especificidade de metas e soluções, por universalismo, por ênfase na efetividade e por objetivos de longo prazo. Por outro lado, a falta de racionalidade é marcada por afetividade, difusão, particularismo, por ênfase na qualidade, em vez de na efetividade, e por preocupação com metas de curto prazo (NEUSTUPNÝ, 1974, p. 38)²⁹.

Como se pode observar, Neustupný, além de se posicionar favoravelmente quanto à manipulação linguística no âmbito de processos de planejamento linguístico, entende que se trata de um procedimento fundamentado no raciocínio lógico (e prático). Assim, pode-se afirmar com bastante segurança que a posição de Fishman e Neustupný era compartilhada pela maioria dos seus pares, pois, como lembram Kaplan e Widdowson (1992),

[a] questão da modernização está necessariamente incluída [no planejamento linguístico]; à medida que novas nações emergem, surgem preocupações quanto à capacidade de o sistema político subsidiar seus cidadãos. Modernização implica disponibilidade de

utilized for traditional pursuits alone. Thus, the problem to be faced in the future is *not* whether language *should* or *can* be planned (since it obviously *will* be planned by those inclined to do so because of larger societal developments with which such planning is *always* interrelated), but, rather, how to do so most effectively in connection with pre-specified criteria of success”.

²⁹ No original: “[r]ational treatments [of language problems] are characterized by affective neutrality, specificity of goals and solutions, universalism, emphasis on effectiveness, and by long-term objectives. On the other hand, lack of rationality is marked by affectiveness, diffuseness, particularism, emphasis on quality instead of effectiveness, and preoccupation with short-term goals”.

informação científica e técnica, além de preocupação com tecnologia apropriada e com sua transferência (KAPLAN e WIDDOWSON, 1992, p. 78)³⁰.

Como apontei anteriormente, a modernização linguística (segundo dos três postulados fundamentais da área de Política Linguística) era percebida como uma prática necessária nos contextos de descolonização, pois se acreditava que as nações liberadas da dominação política e linguística dificilmente poderiam se gerir, dada a heterogeneidade étnica e linguística. Frente a essa necessidade (e a esse pressuposto “científico”), as lideranças desses novos países desenvolviam e implementavam, com base no parecer de linguistas, políticas linguísticas visando alçar uma das línguas ou das variedades linguísticas faladas pela população à condição de língua nacional.

Tradicionalmente, o processo de modernização linguística envolvia dois componentes inter-relacionados: o “planejamento de *corpus*” (*corpus planning*) e o “planejamento de *status*” (*status planning*). Posteriormente, Cooper (1989) introduz um terceiro elemento: o “planejamento de aquisição” (*acquisition planning*)³¹.

O planejamento de *corpus* relaciona-se à seleção e à codificação de uma das línguas ou variantes linguísticas utilizadas pela população de um país ou região. Inicialmente, seleciona-se uma das línguas/variantes faladas e/ou escritas pela comunidade para, posteriormente, modernizá-la por meio de procedimentos tais como: seleção ou adoção de um sistema de escrita (no caso de línguas ágrafas); criação ou modificação lexical; padronização fonética; desenvolvimento

³⁰ No original: “[t]he issue of modernization is necessarily subsumed [in language planning]; as new nations emerge, they have concerns for the economic capacity of the polity to provide for its citizens. Modernization implies the availability of scientific and technical information, and a concern with appropriate technology and its transfer”.

³¹ O “modelo” triádico proposto por Cooper consolidou-se e passou a balizar o desenvolvimento das pesquisas e das práticas de política linguística. Trata-se, por exemplo, do modelo utilizado por Spolsky e Cooper (1991) em sua análise da política linguística em Jerusalém. Posteriormente, Spolsky (1998), em seu livro de introdução à Sociolinguística, retoma a proposta de Cooper. De forma implícita, a divisão em três componentes também aparece em Calvet (2002, 2007).

de dicionários e gramáticas, etc (COOPER, 1989, p. 31; CRYSTAL, 1992, p. 310-311)³².

Paralelamente ao planejamento de *corpus*, implementa-se o planejamento de *status*. Como aponta Crystal, essa modalidade de planejamento envolve as atitudes da população em relação à língua/variante em processo de modernização (e de alçamento à condição de língua regional ou nacional) comparativamente às outras línguas/variantes que compõem o repertório linguístico da comunidade. O que está em foco, em última instância, são as implicações sociais e políticas de se escolher uma língua/variante e, conseqüentemente, preferir outras (KAPLAN e WIDDOWSON, 1992, p. 78).

Os processos de ensino e de aprendizagem de línguas (ou de língua) são fundamentais na implementação de uma política linguística, uma vez que, após ser selecionada e modernizada, a nova língua regional ou nacional deve ser ensinada à população o mais rapidamente possível. Cooper (1989, p. 33-34) sugere que as práticas relacionadas ao ensino da nova língua integram, ao mesmo tempo, o domínio do planejamento de *status* e de uma terceira modalidade de planejamento: o planejamento de aquisição.

Uma das principais metas de qualquer processo de planejamento linguístico é difundir o mais amplamente possível a língua objeto do planejamento, ou seja, ampliar o número de usuários e de usos sociais dessa língua. Tratar-se-ia, a primeira vista, de um procedimento de planejamento de *status*. Contudo, Cooper acredita que nem todos os procedimentos de difusão linguística podem ser inscritos sob essa rubrica. Para o autor, quando as atividades relacionadas à difusão linguística visam à ampliação dos usos sociais da língua alvo do planejamento, trata-se de planejamento de *status*. Quando, diferentemente, esses procedimentos visam especificamente expandir o número de usuários da nova língua, estar-se-ia no âmbito de uma outra modalidade de planejamento, que envolveria os processos de aquisição da nova língua.

³² Em Calvet (2007), encontra-se uma ampla descrição das etapas e procedimentos de implementação de uma política linguística.

Cooper argumenta, ainda, que ao mesmo tempo em que as mudanças de função (planejamento de *status*) e de forma (planejamento de *corpus*) desencadeiam um crescimento no número de usuários da nova língua, também se verifica um efeito contrário, isto é, o fato de um maior número de pessoas utilizarem a nova língua em seu dia a dia desencadeia alterações em suas funções sociais e em sua estrutura. Novos usuários são atraídos pelos novos usos sociais da língua e acabam por implementar padrões linguísticos diferenciados, oriundos, muitas vezes, de suas línguas maternas. Para Cooper, função, forma e aquisição estão inter-relacionados, o que justificaria a proposição do planejamento de aquisição, cuja função básica seria expandir o número de usuários e, ao mesmo tempo, gerir o ensino da nova língua, isto é, definir o que ensinar e a quem (COOPER, 1989, p. 34-42).

Na argumentação dos autores evocados para se discutir os dois primeiros postulados sobre os quais está fundada a Política Linguística, observa-se, implícita e/ou explicitamente, o terceiro e talvez mais importante dos axiomas do período de consolidação da área: o pressuposto da cientificidade. Crystal inicia sua definição de planejamento linguístico afirmando, justamente, que se trata da tentativa deliberada, sistemática e teoricamente fundamentada de resolver os “problemas” de comunicação de uma comunidade (CRYSTAL, 1992, p. 310-311). Em sua definição da área, Jahr afirma, por sua vez, que a política linguística de estado normalmente é implementada e conduzida por um comitê composto por autoridades políticas e por linguistas prescritivistas a partir de um conjunto de critérios estabelecido previamente (JAHR, 1992, p. 12-13).

O pressuposto de que as políticas linguísticas são implementadas a partir de critérios cientificamente pré-estabelecidos também pode ser observado na argumentação de Fishman (1974b) acerca da possibilidade de se planejar as línguas. Contudo, é na formulação de Neustupný que a caracterização da Política Linguística como ciência se dá de forma evidente. Segundo ele, como já visto, o tratamento racional (e, portanto, científico) dos “problemas linguísticos” caracteriza-se pela neutralidade afetiva, pela especificidade das metas e soluções,

pelo universalismo, pela ênfase na eficácia e pelo estabelecimento de objetivos de longo prazo (NEUSTUPNÝ, 1974, p. 38). Assim, a legitimidade da abordagem dos “problemas linguísticos” preconizada por ele e seus pares derivaria do fato de ela apresentar os pré-requisitos da chamada “Ciência Normal” (KUHN, 2009). Inscrita no rol das “disciplinas” científicas, a Política Linguística ocupar-se-ia dos “problemas linguísticos” das comunidades humanas de forma objetiva e, conseqüentemente, neutra. Tratar-se-ia, portanto, de uma prática inócua e benéfica para a comunidade.

2.2 SOBRE AS CRÍTICAS À POLÍTICA LINGUÍSTICA NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990

Como assinali na seção anterior, a Política Linguística emerge e se consolida como campo acadêmico e atividade técnico-científica ao longo das décadas de 1960 e 1970. As duas décadas seguintes, por outro lado, foram marcadas por críticas à área (FERGUSON, 2006; KAPLAN e BALDAUF JR, 1997). Pesquisadores de orientação marxista e pós-estruturalista acusaram a área de servir aos interesses de grupos sociais específicos ao mesmo tempo em que se autoproclamava um empreendimento objetivo e ideologicamente neutro. Em nome do discurso da racionalidade e da eficiência técnica, os pesquisadores da área estariam negligenciando as motivações políticas, sociais e ideológicas da atividade na qual estavam envolvidos (FERGUSON, 2006, p. 3-4)³³.

A Política Linguística também foi acusada de transplantar para os países africanos e para outras partes do globo um modelo ocidental de estado-nação, segundo o qual os cidadãos de um país devem estar unidos em torno de uma língua comum. O problema, como lembra Ferguson, é que

³³ Como se pode observar, estavam em jogo duas formas distintas de se entender a Política Linguística como atividade “científica”. Enquanto um grupo de pesquisadores defendia a ideia de que o fazer científico é ideologicamente neutro, outro grupo postulava que a prática científica, como toda atividade humana, está envolvida nas relações de poder que caracterizam as sociedades.

[t]ais concepções, com sua ênfase no ideal de coincidência entre nação, estado e língua, ajudaram, inevitavelmente, a propagar a ideia de que o multilinguismo era problemático, uma fonte potencial de ineficiência e de desunião, o que serviu como justificativa para medidas intervencionistas de PL [Planejamento Linguístico] que procuravam domesticá-lo (FERGUSON, 2006, p. 4)³⁴.

Ao assumir que a diversidade linguística constitui um “problema” para o desenvolvimento das comunidades humanas, a Política Linguística estaria legitimando, cientificamente, a ideologia do monolinguismo. Os críticos argumentavam que a diversidade linguística não pode e não deve ser definida como um “problema” na medida em que as comunidades minoritárias devem ter o direito de utilizar e cultivar suas línguas maternas.

Em linhas gerais, as críticas à área compreendiam os seguintes questionamentos: (1) Quem define o que é um “problema linguístico”? (2) Como uma situação linguística específica passa a configurar um “problema”? (3) Para quem ela é um “problema”? e (4) Em que medida a prática do planejamento linguístico em si não desencadeia conflitos linguísticos e étnicos? (WILEY, 1996, p. 109). A questão de fundo dessas críticas dizia respeito, como lembra Wiley, à relação entre as práticas de política linguística e as lutas pelo poder que atravessam as sociedades. Nas palavras do autor: “[...] como podemos conciliar a aparente tentativa benevolente de resolver os problemas de comunicação com o fato de que essa tentativa pode impor uma forma de controle social?” (WILEY, 1996, p. 110)³⁵.

³⁴ No original: “[s]uch conceptions, with their emphasis on the ideal of coincidence of nation, state and language, inevitably helped propagate the view that multilingualism was problematic, a potential source of inefficiency and disunity, thereby lending justification to LP [Language Planning] interventions that sought to tame it”.

³⁵ No original: “[...] how do we reconcile the benevolent-sounding attempt to solve communication problems with the fact that the attempt can impose a form of social control?”.

Em um artigo intitulado *Critiques to Language Planning: A Minority Languages Perspective*, de 1994, Fishman responde as essas críticas nos seguintes termos:

[t]odavia, a teoria de planejamento linguístico e a pesquisa teoricamente fundamentada no planejamento linguístico podem ter outros objetivos. Ambas podem ser relevantes tanto para projetos hegemônicos e proto-hegemônicos quanto para iniciativas anti-hegemônicas. Ambas devem empenhar-se por uma prática multimetodológica e por um treinamento que habilite os iniciantes na área a escolher e implementar os métodos que melhor se adequem aos diferentes problemas e circunstâncias de pesquisa. Os especialistas em planejamento linguístico devem ser capazes de escolher entre métodos, em vez de se limitarem a um único. Por fim, os especialistas em planejamento linguístico devem compreender que, embora muito da crítica pós-estruturalista e neomarxista a eles dirigida tenha sido e continua sendo completamente corrigida, a maioria das questões levantadas pela crítica não pode ser plenamente resolvida ainda que a sociedade seja completamente subvertida e reconstruída. As autoridades continuarão a ser motivadas por interesses pessoais. Novas desigualdades estruturais inevitavelmente surgirão para substituir as anteriores. Segmentos mais poderosos da sociedade estarão menos inclinados a modificar a si mesmos do que a modificar o outro. A ocidentalização e a modernização continuarão a gerar problemas e satisfações para a maior parte da humanidade. Em última análise, o planejamento linguístico será utilizado tanto por aqueles que são a favor quanto pelos que são contra essa prática qualquer que seja o clima sociopolítico. Essa é a verdade que os críticos neomarxistas e pós-estruturalistas do planejamento linguístico parecem nunca entender [...] (FISHMAN, 1994, p. 98, *apud* KAPLAN e BALDAUF JR, 1997, p. 81)³⁶.

³⁶ No original: “[h]owever, language planning theory and theoretically informed language planning research must have other goals as well. Both of them must be relevant to hegemonic and proto-hegemonic as well as anti-hegemonic efforts. Both of them must strive toward multi-methodological skills and train neophytes to be able to choose and implement the research methods that are best suited to particular problems and research circumstances. Language planning specialists must know how to choose between methods rather than being locked into any one all purpose method. Lastly, language planning specialists must realise that although much of the post-structuralist and neo-Marxist criticism directed to them has been and continues to be fully rectified, that most of the issues raised by this criticism cannot be fully rectified, even were society to be entirely overturned and rebuilt. Authorities will continue to be motivated by self-interest. New structural inequalities will inevitably arise to replace the old ones. More powerful segments of society will be less inclined to want to change themselves than to change others. Westernisation and modernisation will continue to foster both problems and satisfactions for the bulk of humanity. Ultimately language planning will be utilised by both those who favor and those

Como se depreende desse excerto, embora Fishman reconheça que as práticas de política linguística podem estar a serviço de projetos hegemônicos e, inclusive, aponte a possibilidade de a pesquisa na área contribuir para projetos anti-hegemônicos, o autor recusa a essência da crítica. Como se observa no final do fragmento, Fishman reduz a crítica marxista e pós-estruturalista a uma quimera, a uma utopia, e aconselha os pesquisadores iniciantes a se concentrarem na escolha da metodologia mais adequada para resolver os “problemas linguísticos” dos quais vierem a se ocupar, uma vez que, como bem lembra Baldauf Jr., “[n]aturalmente, a área de planejamento linguístico, como o próprio nome sugere, tem concentrado seus esforços na descrição e na prática do desenvolvimento linguístico planejado” (BALDAUF JR., 1994, p. 82)³⁷. Frente à crítica, refugia-se no axioma da cientificidade. A sociedade é desigual por natureza e, ao pesquisador, caberia escolher o método mais apropriado para resolver, cientificamente, os “problemas linguísticos” que lhe forem apresentados.

O que se observa nas publicações desse período de “crise” é um esforço por parte dos dois grupos de pesquisadores no sentido de desenvolver modelos conceituais e tipologias para a área³⁸. Contudo, enquanto Tollefson, Schiffman, entre outros, procuravam desenvolver uma abordagem que contemplasse as implicações sociais dos aspectos não-planejados e/ou não-explicitos dos processos de política linguística, a maioria dos pesquisadores dedicava-se a tornar o “modelo padrão” mais sofisticado e mais preciso (TOLLEFSON, 1991, p. 28). Esse expediente, a meu ver, tinha uma dupla funcionalidade: por um lado, reafirmava o caráter “científico” da área de Política

who oppose whatever the socio-political climate may be. This is truth that neo-Marxist and post-structuralist critics of language planning never seem to grasp [...]”.

³⁷ No original: “[n]aturally enough, the field of language planning, as its name suggests, has concentrated its efforts on the description and practice of planned language development”.

³⁸ Conferir, por exemplo, Tollefson (1981, 1988, 1991), Nahir (1984), Bamgbose (1989), Holden (1989), Cooper (1989), Bruthiaux (1992), Baldauf Jr. (1994), Schiffman (1996), Donnacha (2000), entre outros.

Linguística e, por outro, reforçava a ideia de que as críticas da corrente neomarxista e pós-estruturalista fundamentavam-se somente em uma diferença de enfoque (teórico) relativamente à diversidade linguística. Como propõe Ruíz em um artigo publicado em 1984 e republicado em 1988³⁹, tratar-se-ia fundamentalmente de diferenças de *orientação* (*orientation*).

Ruíz inicia o texto afirmando justamente que as divergências existentes entre as duas correntes de pesquisadores envolvidos com a educação bilíngue nos Estados Unidos fundamentavam-se basicamente em diferenças de orientação. Orientação, para Ruíz, refere-se a um conjunto complexo de disposições em relação à linguagem e a sua função na sociedade e, de forma mais restrita, em relação a determinadas línguas e a seu papel na estrutura social. Essas disposições seriam inconscientes e pré-rationais, considerando-se que elas constituem o substrato da argumentação “tradicional” sobre a linguagem e as línguas. Segundo o autor:

[a]s orientações são fundamentais para o planejamento linguístico visto que elas delimitam a forma como falamos sobre a linguagem e sobre questões a ela relacionadas, além de determinarem as questões básicas que formulamos, as conclusões a que chegamos a partir dos dados e até mesmo os próprios dados. As orientações estão relacionadas a *atitudes linguísticas* na medida em que constituem o contexto em que atitudes são formadas: elas ajudam a delimitar o conjunto de atitudes aceitáveis em relação à língua e a tornar legítimas certas atitudes. Em suma, as orientações determinam aquilo que pode ser pensado sobre língua em sociedade (RUÍZ, 1988, p. 4)⁴⁰.

³⁹ O texto em questão foi publicado pela primeira vez em 1984 no *NABE Journal* e republicado no livro *Language Diversity: Problem or Resource?* (MCKAY e WONG, 1988). Aqui, faço referência ao texto publicado em McKay e Wong.

⁴⁰ No original: “[o]rientations are basic to language planning in that they delimit the ways we talk about language and language issues, they determine the basic questions we ask, the conclusions we draw from the data, and even the data themselves. Orientations are related to *language attitudes* in that they constitute the framework in which attitudes are formed: they help to delimit the range of acceptable attitude toward language, and to make certain attitudes legitimate. In short, orientations determine what are thinkable about language in society”.

Para Ruíz, caberia aos pesquisadores da área de Política Linguística explicitar as orientações existentes em seu contexto de atuação (e a principal forma de cumprir essa tarefa seria identificar as diferentes orientações que subjazem às políticas e propostas locais) e, paralelamente, propor orientações inovadoras. A partir desse pressuposto, Ruíz distingue, no contexto norte-americano do início de década de 1980, duas perspectivas concorrentes: *língua como problema (language-as-problem)* e *língua como direito (language-as-right)*.

Segundo a primeira perspectiva, a heterogeneidade linguística constituiria um obstáculo ao desenvolvimento da sociedade. Como argumenta Ruíz e como procurei demonstrar na seção anterior, essa foi a concepção dominante entre os pesquisadores da área de Política Linguística nas décadas de 1960 e 1970. Para Ruíz, a ênfase na resolução de “problemas linguísticos” observada nesse período se justificaria, parcialmente, em razão de os pesquisadores da área estarem mais preocupados com sua consolidação como atividade acadêmica e menos com os problemas práticos das políticas linguísticas e sociais (Ruíz, 1988, p. 7). Essa orientação também seria o reflexo da representação (ou crença), presente na legislação norte-americana sobre educação bilíngue e no imaginário popular daquele país, de que os falantes bilíngues cuja língua materna não é o inglês estariam em desvantagem socioeconômica.

A segunda orientação identificada por Ruíz defende que a língua é um direito das comunidades minoritárias. Como demonstra o autor, o surgimento e a consolidação dessa orientação estão fortemente vinculados às lutas travadas no interior da sociedade norte-americana por igualdade de direitos e oportunidades. Tendo em vista que a língua desempenha uma função importante em diferentes aspectos da vida social, os pesquisadores orientados por essa perspectiva postulavam que a questão linguística não poderia ser discutida somente em termos de eficiência comunicativa. Também estariam em jogo questões de liberdade individual e a manutenção da identidade dos diferentes grupos étnicos que integram aquela sociedade.

Após identificar e discutir as bases políticas e científicas dessas duas orientações, Ruíz propõe uma síntese de ambas. A superação das divergências entre as duas perspectivas se daria pela proposição da *língua como recurso* (*language-as-resource*). Para o autor, essa terceira via possibilitaria uma superação das hostilidades entre os defensores das duas perspectivas, uma vez que levaria a um maior reconhecimento do valor social das línguas minoritárias e, conseqüentemente, diminuiria a tensão entre os grupos hegemônicos e as minorias étnicas e linguísticas. O ponto central da proposta de Ruíz relaciona-se à ideia de que a diversidade linguística constitui um recurso a ser explorado social, política e economicamente pela sociedade.

Embora muito possa ser dito acerca dessa visão economicista da diversidade linguística (poder-se-ia, por exemplo, questionar qual seria o lugar reservado para as línguas que não apresentam um “potencial significativo” a ser explorado), interessa mais discutir a afirmação de Ruíz segundo a qual a proposição da língua como recurso poderia constituir um ponto de convergência entre as duas orientações litigantes. A meu ver, Ruíz está propondo, a partir da transformação das potencialidades humanas em uma “reserva de mercado”, uma conciliação entre paradigmas que são filosoficamente incompatíveis. Tollefson (1991, p. 26) parece estar correto ao afirmar que o fracasso (ou a recusa) de muitos pesquisadores da área de relacionar a política e o planejamento linguístico a questões de ordem sociopolítica reflete, na verdade, a tendência da área de travestir em diferenças teóricas aquilo que, em essência, revela valores políticos e ideológicos conflitantes.

Ao longo da década de 1980, Tollefson havia publicado na revista *Language Problems and Language Planning*, principal periódico da área, um conjunto de artigos nos quais discutia as implicações sociopolíticas dos processos de planejamento linguístico (TOLLEFSON, 1980, 1988) e propunha uma distinção entre políticas linguísticas centralizadas (*centralized language planning*) e descentralizadas (*decentralized language planning*) (TOLLEFSON, 1981). Contudo, é no livro *Planning Language, Planning Inequality: Language Policy in the*

Community, de 1991, que o autor sistematiza e explicita os postulados dos dois principais paradigmas de pesquisa na área: a Abordagem Neoclássica (*Neoclassical Approach*) e a Histórico-Estrutural (*Historical-Structural Approach*)⁴¹.

Essas duas abordagens se distinguem, fundamentalmente, quanto ao foco das análises. Enquanto a primeira enfatiza as escolhas individuais no âmbito dos processos de política linguística, a segunda interessa-se pelos fatores históricos e sociais que as condicionam. Nos termos de Tollefson, “[na] abordagem neoclássica, considera-se que a avaliação racional dos indivíduos é o foco apropriado de pesquisa. Pressume-se que os fatores que afetam o planejamento linguístico e o uso da linguagem são aqueles que variam de um indivíduo para outro” (p. 27)⁴². A abordagem histórico-estrutural

[...] rejeita o pressuposto neoclássico de que a avaliação individual é o foco apropriado de pesquisa e, contrariamente, busca as origens das pressões envolvidas no planejamento, as fontes dos custos e benefícios das escolhas individuais e os fatores sociais, políticos e econômicos que desestimulam ou motivam mudanças na estrutura e no uso da linguagem (p. 31)⁴³.

Segundo Tollefson, a abordagem neoclássica está presente em todas as Ciências Sociais e caracteriza-se pelos seguintes pressupostos: 1) a chave para se compreender os sistemas sociais é o indivíduo; 2) as diferenças entre os sistemas sociopolíticos resultam do efeito cumulativo de decisões individuais; 3) as decisões individuais são livres, embora previsíveis; e 4) o foco da pesquisa social deve ser as decisões dos indivíduos.

⁴¹ No restante dessa seção, sintetizo a reflexão de Tollefson (1991, p. 22-42) acerca dessas duas abordagens. Como se observará, o autor opõe-se à abordagem neoclássica por entender que ela não contempla as implicações sociais das práticas de política linguística.

⁴² No original: “[w]ithin the neoclassical approach, the rational calculus of individuals is considered to be the proper focus of research. Factors affecting language planning and language use are presumed to be those that vary from individual to individual”.

⁴³ No original: “[...] rejects the neoclassical assumption that the rational calculus of individuals is the proper focus of research, and instead seeks the origins of constraints on planning, the sources of the costs and benefits of individuals’ choices, and the social, political, and economic factors which constrain or impel changes in language structure and language use”.

Esses postulados, para Tollefson, determinam a forma como os pesquisadores percebem e se relacionam com seu objeto. Na realidade, eles definem o próprio objeto de estudo das “disciplinas”. No caso específico das pesquisas sobre política linguística, esses princípios podem ser observados na tendência dos pesquisadores de desconsiderar todo e qualquer elemento externo às práticas de política e planejamento linguístico. Ao pesquisador, visto apenas como um observador, caberia analisar o processo de mudança linguística sem promover qualquer tipo de interferência, exceto naqueles contextos em que ele for convocado a, cientificamente, desenvolver e implementar processos de modernização linguística. Como a única avaliação esperada refere-se ao cumprimento das metas pré-estabelecidas, não há questionamentos acerca da adequação ou inadequação de uma política linguística. Tollefson argumenta que, além de não avaliar a adequação dos projetos de política linguística do ponto de vista social, identitário, político, econômico, ideológico, entre outros, o modelo neoclássico constitui, de fato, um obstáculo para esse tipo de análise.

Para Tollefson, o fato de grande parte dos pesquisadores envolvidos em projetos de política linguística nas décadas de 1960 e 1970 se orientarem pelo modelo neoclássico limitou a capacidade da área de avaliar criticamente a ineficácia de muitos dos projetos implementados nesse período, uma vez que

[a]s avaliações neoclássicas de planejamentos [linguísticos] ‘ineficientes’ limitam-se, teoricamente, à crítica de decisões individuais. Elas não incluem a análise das forças que conduzem à adoção de um determinado modelo de planejamento, dos fatores históricos e estruturais que determinam o critério de avaliação a partir do qual os planejamentos são julgados como ineficientes ou dos interesses políticos e econômicos que se beneficiam com o fracasso do planejamento (TOLLEFSON, 1991, p. 28)⁴⁴.

⁴⁴ No original: “[n]eoclassical analysis of ‘ineffective’ planning is theoretically limited to critiques of individual decisions. It does not include analysis of forces that lead to the adoption of the planning approach, the historical and structural factors that determine the evaluative criteria by which plans are judged to be ineffective, or the political and economic interests that benefit from the perceived failure of planning”.

Dado o foco nas decisões individuais (de um indivíduo consciente, digase de passagem), o modelo neoclássico é inadequado para responder questões importantes na compreensão dos processos de política linguística, tais como: 1) Como as comunidades linguísticas são formadas e como elas atribuem diferentes graus de valor às línguas? 2) Por que alguns grupos aprendem uma língua facilmente, chegando mesmo a perder sua língua materna ao longo do processo, enquanto outros se apegam tenazmente à sua língua a despeito das pressões pró-mudanças? e 3) Quais são os mecanismos por meio dos quais ocorrem mudanças na estrutura e nos usos de uma língua e como os processos de política linguística afetam esses mecanismos? (TOLLEFSON, 1991, p. 29).

Para os pesquisadores orientados pela abordagem neoclássica, esses questionamentos simplesmente não procedem, uma vez que eles diriam respeito a temas que fogem ao escopo da área. Nessa perspectiva, a formação e desenvolvimento das comunidades linguísticas seria objeto de estudo da Antropologia, enquanto a relação entre linguagem e política deveria ser estudada pela Ciência Política. Já a explicação dos processos de mudança linguística ficaria a cargo de “disciplinas” como Linguística Histórica, Psicolinguística e Sociolinguística (TOLLEFSON, 1991, p. 29-30). Numa compreensão neoclássica da Política Linguística, somente caberia aos pesquisadores da área aplicar o conhecimento produzido em outras áreas quando eles se mostrarem relevantes na resolução de “problemas linguísticos”.

Para Tollefson, a incongruência da abordagem neoclássica pode ser avaliada com base nas pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas como prática de política linguística. O autor utiliza como exemplo as pesquisas sobre motivação patrocinadas pelo governo norte-americano ao longo da década de 1970 como parte de seu programa de acolhimento de refugiados e migrantes. Em sua maioria, essas pesquisas focalizavam os elementos que motivavam esses grupos a se integrarem à comunidade que os estava recebendo e distinguiam dois tipos principais de motivação: a *instrumental (instrumental)* e a *sentimental (emocional)* ou *integrativa (integrative)*.

A motivação instrumental refere-se à constatação, pelo migrante, de que seu bem estar econômico e social passa pela aquisição eficiente da língua e dos padrões culturais de sua nova comunidade. A motivação integrativa, por outro lado, diz respeito ao desenvolvimento de um sentido de pertencimento ao novo grupo. Enquanto a primeira é da ordem do instrumental, a segunda é da ordem da integração. Um migrante está motivado instrumentalmente a aprender a língua de sua nova comunidade quando ele visa, com isso, conseguir um bom emprego ou um título acadêmico, por exemplo. A motivação integrativa mobiliza o migrante a aprender a nova língua o mais eficientemente possível na medida em que ele deseja se integrar organicamente à comunidade que o acolheu. Trata-se, portanto, da construção de uma nova identidade.

As pesquisas de orientação neoclássica partem do princípio de que a motivação é algo inerente ao indivíduo. Assim, o sucesso ou o fracasso na aprendizagem da nova língua é avaliado como sendo de responsabilidade do migrante-aprendiz. Se aprender rápida e eficientemente a nova língua, ele está altamente motivado. Caso ocorra o contrário, o aprendiz estaria desmotivado. Fracasso ou sucesso são avaliados unicamente em termos de variantes individuais. Como aponta Tollefson, a proposição dessas duas modalidades de motivação é redutora, na medida em que elas não são capazes de explicar, por exemplo, as razões pelas quais se impõe a aprendizagem de uma língua a um determinado grupo; os acontecimentos históricos que levaram ao desenvolvimento de motivações instrumentais e integrativas; ou o impacto de fatores históricos e estruturais nos processos de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Para Tollefson, as análises que focalizam a vontade individual são falhas por não considerarem as variáveis sociais envolvidas no processo de aprendizagem, uma vez que a possibilidade de fracasso ou de sucesso varia de um estudante para outro em decorrência de diferenças sociais, econômicas e étnicas e não somente em consequência do esforço individual. Importa perguntar em que medida uma pessoa que precisa aprender uma língua estrangeira para

conseguir um emprego ou ingressar em um curso superior consegue controlar essas variáveis.

Na visão neoclássica, acredita-se que a decisão de se aprender ou não uma língua resulta da análise, pelo indivíduo, dos custos e dos benefícios envolvidos. Um pesquisador que se orienta pela abordagem histórico-estrutural, diferentemente, focalizará a origem histórica e social dos custos e dos benefícios envolvidos nessa escolha, tendo em vista que se acredita que o indivíduo, em última instância, não escolhe. Assim, as perguntas a serem formuladas remetem para a conjuntura social e histórica que constitui o pano de fundo da ação dos indivíduos. Questionar-se-ia, por exemplo: 1) Por que o indivíduo tem que arcar com o ônus (social, simbólico, identitário) de aprender uma outra língua; 2) Por que determinados benefícios (e não outros) estão disponíveis para o indivíduo que aprende uma outra língua? 3) Quais são os custos e os benefícios para outros membros da comunidade? e 4) Quais são os embates sociais que estão implicados na decisão de aprender uma língua? (TOLLEFSON, 1991, p. 32).

Na perspectiva histórico-estrutural, a política linguística, quase sempre, é vista como um mecanismo de preservação dos interesses dos grupos hegemônicos. Ao mesmo tempo, acredita-se que, subvertidas, as políticas linguísticas podem se transformar em mecanismos de mudança social. Assim, para Tollefson, a pesquisa na área deve ter como principal objetivo explicitar as bases históricas das práticas de política linguística visando desnudar os interesses sociais e econômicos em jogo. Propõe-se que as instituições envolvidas com política linguística são inseparáveis da economia e da política e, portanto, assemelham-se a outras estruturas de classe. Na mesma direção,

[...] o modelo histórico-estrutural pressupõe que a principal meta das pesquisas e análises é revelar as pressões históricas e estruturais que conduzem a políticas e a planejamentos específicos e que motivam as restrições individuais. Os fatores estruturais influenciam as decisões de planejamento linguístico por meio de seu impacto na composição dos comitês de planejamento e nos interesses econômicos que são expressos em metas sociopolíticas com as quais esses comitês estão comprometidos.

Assim, o planejamento linguístico é considerado um processo macro, em vez de micro-social (TOLLEFSON, 1991, p. 32)⁴⁵.

Contudo, é importante que se tenha claro que a abordagem histórico-estrutural não reduz a discussão das práticas de política linguística em termos de lutas de classe. Como lembra Tollefson, a explicação das decisões referentes às práticas de política e planejamento linguísticos deve abranger fatores históricos e estruturais mais amplos, como, por exemplo, o papel do país na divisão internacional do trabalho; o nível de desenvolvimento socioeconômico do país; a organização política das instâncias de decisão; e o papel das línguas na política social mais ampla (TOLLEFSON, 1991, p. 33).

Para Tollefson, supor, como faz a abordagem neoclássica, que as políticas linguísticas são formuladas em resposta direta às demandas sociais implica uma compreensão a-histórica dos processos de política linguística e da própria linguagem, o que impede que se discutam as causas históricas das decisões relativas a questões linguísticas. Na mesma direção, não cabe propor que essas decisões dizem respeito somente a custos e benefícios, uma vez que custos e benefícios são determinados pela conjuntura política e econômica e, na maior parte das vezes, não são distribuídos de forma igualitária. Para a abordagem histórico-estrutural, variáveis supostamente individuais como, por exemplo, motivação e atitude têm uma explicação histórica.

Com relação à questão da motivação especificamente, interessa compreender quais as variáveis históricas e sociais que subjazem aos diferentes níveis e tipos de motivação e quais são os seus efeitos nos processos de ensino e de aprendizagem. Presume-se que a motivação não é uma variável presente ou ausente no aprendiz e sim que ela é determinada por fatores sociais mais amplos,

⁴⁵ No original: “[...] the historical-structural model assumes that the primary goal of research and analysis is to discover the historical and structural pressures that lead to particular policies and plans and that constrain individual choice. Structural factors influence language-planning decisions through their impact on the composition of planning bodies and on the economic interest that are expressed by sociopolitical goals to which those bodies are committed. Thus language planning is considered a macro-social rather than a micro-social process”.

tais como os interesses sociais associados às diferentes línguas, o suporte ideológico que fomenta a aprendizagem de uma língua, e o acesso (ou a falta dele) à educação de qualidade. Como sintetiza Tollefson, a abordagem histórico-estrutural entende a motivação como sendo o resultado de fatores históricos e estruturais e não como a causa da aprendizagem (TOLLEFSON, 1991, 33).

Para Tollefson, ao propor que a população de um país ou região escolhe livremente a língua (ou línguas) que irá aprender a partir da análise de custos e benefícios, a abordagem neoclássica configura-se como um paradigma a-histórico e amoral que contribui para a manutenção das desigualdades sociais relacionadas ao uso, ao ensino e à aprendizagem de línguas. As análises desenvolvidas segundo essa abordagem recusam-se a reconhecer que as políticas linguísticas atuam no sentido de direcionar as escolhas individuais. Tanto as deliberações das instâncias legislativas quanto as escolhas das pessoas afetadas por essas decisões são explicadas em termos da avaliação (consciente) de custos e benefícios. Ignora-se, como lembra Tollefson, que essas decisões supostamente racionais resultam de condicionantes históricos.

Tollefson defende que a principal tarefa dos pesquisadores da área de política linguística é desenvolver uma teoria capaz de explicitar os mecanismos por meio dos quais os processos de política linguística interagem com outras forças histórico-estruturais que, simultaneamente, atuam na formação das comunidades de usuários de uma língua e na determinação dos padrões estruturais e de uso dessa língua. É necessário explicar a relação existente entre a estrutura organizacional da sociedade, a utilização da linguagem e os processos de tomada de decisão relativamente a questões de política linguística, na medida em que, a um só tempo, o planejamento afeta os significados e funções sociais da língua e todos são afetados pela história.

O desenvolvimento dessa teoria passa obrigatoriamente por uma revisão das concepções de agência e de linguagem que tem orientado a maioria das pesquisas em política linguística. Historicamente, as pesquisas de orientação neoclássica pressupõem que a linguagem é um recurso como outro qualquer. Daí

o pressuposto de que os indivíduos decidem se aprenderão ou não uma língua a partir de uma análise do tipo custo/benefício. Na concepção histórico-estrutural, diferentemente, assume-se que a linguagem é um recurso com características distintas, uma vez que ela assume feições e funções específicas a partir das relações sociais nas quais está implicada. Para Tollefson, a linguagem deve ser entendida como um recurso com uma especificidade própria, uma vez que as mudanças linguísticas envolvem pessoas reais que vivem no interior de grupos organizados por símbolos, papéis sociais e ideologias e que, portanto, não podem ser submetidas à lógica do custo e do benefício (TOLLEFSON, 1991, p. 36).

2.3 PROPOSTAS ALTERNATIVAS - BAUDAUF JR. (1994) E SCHIFFMAN (1996)

Em análises do tipo histórico-estrutural, parte-se da premissa de que a ação individual deve ser situada no interior do sistema econômico e político mais amplo. Nessa perspectiva, a categoria de classe é central para as análises. Contudo, como Tollefson (1991) argumenta, a aplicação desse pressuposto (de forma categórica) constitui um problema para as pesquisas em política linguística, tendo em vista que frequentemente não há uma relação direta entre categorias estruturais e a ação de instâncias legislativas e de grupos e instituições envolvidas com política e planejamento linguísticos. Nos termos de Tollefson,

[a] abordagem [histórico-estrutural] assume que, se conhecermos a posição dos *policymakers* na conjuntura histórico-estrutural, então poderemos antever as políticas que eles apoiarão. O problema com esse pressuposto é que nem todos os *policymarkers* agem segundo os interesses de seu grupo (classe). Alguns membros de agências de planejamento, por exemplo, podem entusiasticamente formular uma política, alguns podem apoiá-la relutantemente, e outros podem ativamente/efetivamente miná-la e subvertê-la (TOLLEFSON, 1991, p. 35)⁴⁶.

⁴⁶ No original: “[t]he [historical-structural] approach assumes that if we know the position of policymakers in the historical-structural situation, then we can predict the policies they will

Tendo em vista que a abordagem histórico-estrutural, em sua versão clássica, entende que os indivíduos são vítimas ou beneficiários dos processos históricos e estruturais, ela não é capaz de explicar essa aparente contradição apontada por Tollefson no funcionamento dos processos de política linguística. A meu ver, essa incapacidade está relacionada, em certa medida, à concepção de agência que orienta as análises de orientação histórico-estrutural. Como procurei demonstrar na seção anterior a partir do trabalho de Tollefson, enquanto a abordagem neoclássica pressupõe um indivíduo totalmente livre que faz escolhas conscientes, a abordagem histórico-estrutural supõe um indivíduo controlado por forças sociais e políticas que não lhe permitem qualquer tipo de escolha.

Quando se revê a literatura da área de Política Linguística, principalmente os textos do período de consolidação da área, constata-se a centralidade da categoria de agência. Em praticamente todas as definições de planejamento linguístico discutidas na primeira seção deste capítulo, por exemplo, observa-se a ideia de que se trata de uma ação deliberada de um indivíduo localizável visando modificar uma determinada situação linguística. Jahr (1992, p. 12-13), por exemplo, afirma que o planejamento linguístico é implementado por um comitê, por uma organização privada ou por um grupo de linguistas, sendo que todos são indicados por e estão a serviço de uma autoridade oficial. Assim, é correto afirmar que a Política Linguística, como entendida tradicionalmente, refere-se à intervenção consciente de um agente em uma língua ou contexto linguístico.

Contudo, a partir da década de 1980, sobretudo a partir das críticas neomarxistas e pós-estruturalistas dirigidas à área, surgem tentativas de superar, em alguma medida, o pressuposto de que as práticas de política linguística sempre são implementadas a partir da vontade consciente de um agente específico. Como mencionei na seção anterior, Tollefson propõe, em um artigo de

support. The problem with this assumption is that not all policymakers act according to the interests of their group (class). For instance, some individual members of a planning agency may enthusiastically formulate a policy, some may reluctantly support it, and others may actively undermine and subvert the policy”.

1981, os conceitos de *planejamento linguístico centralizado* (*centralized language planning*) e *descentralizado* (*decentralized language planning*). Posteriormente, Baudauf Jr. (1994), em um artigo publicado em um volume da *Annual Review of Applied Linguistics* dedicado à política e ao planejamento linguísticos, sugere uma distinção entre política e planejamento linguísticos planejados (*planned language policy and planning*) e não planejados (“*unplanned*” *language policy and planning*). No livro *Language Planning: from Practice to Theory*, de 1997, Kaplan e Baudauf Jr. retomam brevemente essa distinção. Mais recentemente, Eggington (2002) discute essa proposta no *[The] Oxford Handbook of Applied Linguistics* (KAPLAN, 2002).

Como proposto originalmente por Baudauf Jr. (1994), o planejamento linguístico não planejado diria respeito a processos involuntários. Eggington afirma, nesse sentido, que “[...] o planejamento linguístico não planejado pode envolver a modificação linguística desencadeada de forma acidental por um conjunto partilhado de atitudes descomprometidas relativamente à situação linguística e/ou por uma solução *ad hoc* para um problema imediato” (EGGINGTON, 2002, p. 404)⁴⁷. Como se pode observar, trata-se basicamente de uma atualização dos pressupostos que orientaram o surgimento e consolidação da área. Ao pressuposto de que a Política Linguística é uma “ciência objetiva” e neutra que atua na resolução de “problemas linguísticos”, acrescentou-se a ideia de que, eventualmente, as situações linguísticas podem ser modificadas acidentalmente por instituições e indivíduos.

Quando se analisa o texto de Baudauf Jr. (1994) e o de Kaplan e Baudauf Jr. (1997), percebe-se uma relutância por parte dos autores (que parece refletir a postura da própria corrente que eles representam) no sentido de ampliar o escopo da área para além das “práticas planejadas”. Embora os autores reconheçam que a situação sociolinguística de uma região possa ser afetada pela

⁴⁷ No original: “[...] unplanned language planning may involve language modification affected by accident, by a shared set of laissez-faire attitudes toward a language situation, and/or by an ad hoc solution to an immediate problem”.

ação “involuntária” de agentes não oficiais, reafirma-se o foco nos aspectos planejados dos processos de planejamento linguístico. Baudauf Jr. (1994, p. 82) inicia seu texto lembrando justamente que o Planejamento Linguístico (aliás, como outros autores, Baudauf Jr. raramente utiliza a expressão “Política Linguística”) ocupa-se dos aspectos planejados dos processos de política linguística. Assim, a área relega as práticas não planejadas a um segundo plano de interesses⁴⁸.

No livro *Linguistic Culture and Language Policy*, de 1996, Schiffman propõe, por sua vez, uma distinção bastante produtiva entre *política linguística explícita (overt)* e *implícita (covert)*. A política linguística explícita diz respeito à legislação oficial sobre questões linguísticas, enquanto o conceito de política linguística implícita refere-se àquelas regras linguísticas que não são oficiais ou mesmo formalizadas, mas que, cotidianamente, manifestam-se em práticas e sanções sociais.

A proposta de Schiffman constitui um avanço significativo na medida em que põe em evidência que as políticas linguísticas não são homogêneas (as diversas divisões administrativas de um país podem formular ou implementar políticas linguísticas diferentes) e que práticas linguísticas implementadas cotidianamente por uma população refletem uma política linguística implícita que, embora não sistematizada, possui regras claras. Essa distinção proposta por Schiffman é produtiva na medida em que explicita o caráter contraditório das políticas linguísticas oficiais de vários países. Como o autor destaca, o fato de um país não ter uma política linguística explícita (*overt*) relativamente a uma língua não significa que não exista uma política implícita (*covert*) que fomenta seu uso.

O autor toma como exemplo desse tipo de situação a política linguística norte-americana. Oficialmente, os Estados Unidos não tem uma política linguística explícita ou oficial para a língua inglesa ou para qualquer outra língua. Contudo, isso não significa que aquele país não tenha uma política linguística implícita (ou

⁴⁸ É significativo nesse sentido que Kaplan e Baudauf Jr. tenham dedicado pouco mais de duas páginas (297-299) ao tema em sua introdução à área de Política Linguística (KAPLAN e BAUDAUF JR., 1997).

informal) para o inglês. Na realidade, como aponta Schiffman, há, na sociedade norte-americana, uma vigorosa política linguística implícita que funciona no sentido de desencorajar o uso de outras línguas que não o inglês. No que diz respeito aos serviços públicos, por exemplo, é praticamente impossível solicitar uma carteira de habilitação de trânsito ou um financiamento estudantil público em uma língua diferente do inglês. Como aponta Schiffman, caso uma pessoa tente solicitar um desses serviços em outra língua, argumentando que se trata de uma opção legalmente fundamentada, possivelmente ouviria de seu interlocutor que “todos sabem que” a língua padrão é o inglês (SCHIFFMAN, 1996, p. 14-15). Assim, a política linguística implícita norte-americana atua no sentido de tornar ilegítima a utilização de outras línguas na vida pública daquele país. As demais línguas devem ficar restritas à vida privada.

Um outro aspecto produtivo da proposta de Schiffman é a ideia, já expressa no título do livro, de que a política linguística está fortemente relacionada à *cultura linguística (language culture)*. A esse respeito, o autor afirma, na introdução da obra, que

[d]eve estar claro a essa altura que o pressuposto básico desta obra é que a política linguística fundamenta-se, em última instância, na *cultura linguística*, ou seja, no conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas populares de crenças, atitudes, estereótipos, formas de pensar sobre a linguagem e as circunstâncias histórico-religiosas associadas a uma língua específica (SCHIFFMAN, 1996, p. 5)⁴⁹.

Schiffman acredita que as representações ou crenças (*beliefs*) de uma comunidade linguística relativamente à sua língua definem suas atitudes em relação a outras línguas. Assim, as representações linguísticas de uma comunidade influenciam na manutenção e transmissão da língua ou variante

⁴⁹ No original: “[i]t should be clear by now that the basic tenet of this book is that language policy is ultimately grounded in *linguistic culture*, that is, the set of behaviours, assumptions, cultural forms, prejudices, folk belief systems, attitudes, stereotypes, ways of thinking about language, and religio-historical circumstances associated with a particular language”.

falada pelo grupo ao mesmo tempo em que fomentam ou desestimulam o ensino e a aprendizagem de outras línguas.

Para o autor, a descrição da política linguística de uma sociedade deve, obrigatoriamente, levar em consideração a história (em sentido amplo) dessa comunidade. Caso contrário, as análises resultarão em uma descrição simplista e inexata, uma vez que, muitas vezes, a política linguística explícita não corresponde à política linguística implícita que vigora na sociedade. Descrições fundamentadas somente na legislação oficial sobre a questão linguística fazem crer que as políticas linguísticas são aleatórias, daí o pressuposto neoclássico de que a prática da política linguística é objetiva. Daí também o pressuposto de que os indivíduos decidem livremente estudar ou não uma determinada língua.

Schiffman propõe que se confronte a política linguística explícita com a política linguística informal, o que implica estabelecer uma relação entre as práticas e representações linguísticas e a conjuntura histórica, social, cultural, educacional e mesmo religiosa da comunidade cuja política se deseja compreender. Nessa perspectiva, deve-se focalizar o papel de outros agentes (tais como os veículos de comunicação de massa, o mercado editorial, a instituição escolar, as associações religiosas, étnicas e profissionais, as empresas, a instituição familiar, entre muitos outros) na manutenção das representações linguísticas da comunidade e, conseqüentemente, de sua política linguística.

A proposta de Schiffman representa um avanço significativo na discussão acerca do funcionamento da política linguística uma vez que desloca o foco da análise das decisões de um indivíduo consciente (Abordagem Neoclássica) ou crítico (Abordagem Histórico-Estrutural) para a cultura linguística, entendida como fenômeno inscrito na história. Ao enfatizar o papel das representações linguísticas na tomada de decisão relativamente às línguas, Schiffman transfere o foco das investigações para as práticas cotidianas e para o imaginário social⁵⁰.

⁵⁰ Em texto posterior (2006), Schiffman retoma a discussão acerca da importância da “cultura linguística” na compreensão dos fenômenos de política linguística. Tollefson (2006) também

Contudo, Schiffman não chega a desenvolver uma abordagem capaz de explicar o funcionamento desse modelo ampliado de política linguística (que contempla representações (ou crenças), atitudes e práticas sociais). Essa tarefa coube a Spolsky (2004) e, principalmente, a Shohamy (2006)⁵¹.

2.4 A PROPOSTA DE SPOLSKY (2004) E SHOHAMY (2006)

No livro *Language Policy*, de 2004, Spolsky propõe, na mesma direção que Schiffman (1996), uma concepção ampliada de política linguística. Spolsky parte do princípio de que a compreensão da política linguística das sociedades democráticas da atualidade passa mais pela análise das práticas e representações linguísticas e menos pela discussão da legislação oficial.

Essa proposta se fundamenta, por um lado, na constatação de que as políticas linguísticas oficiais frequentemente não coincidem com aquelas que, de fato, vigoram na sociedade, e, por outro, no pressuposto de que a política linguística pode existir sem que se possa determinar um grupo (um agente) que a promova explicitamente. Para Spolsky⁵²,

[...] a política linguística existe mesmo naqueles contextos em que ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm uma política linguística formal, de modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas.

ênfata a importância da cultura para os estudos da área e sugere uma abordagem de orientação discursiva.

⁵¹ Também é importante mencionar a contribuição de Canagarajah (1999). Em seu *Resisting Linguistic Imperialism in English Language Teaching*, o autor discute, a partir de uma perspectiva etnográfica, as práticas de resistência ao imperialismo linguístico da língua inglesa implementadas em uma comunidade do Sri Lanka.

⁵² O excerto a seguir foi citado anteriormente no capítulo introdutório. Contudo, considerando sua importância na compreensão da concepção de política linguística proposta por Spolsky e visando facilitar a leitura, conclui que seria produtivo apresentá-lo textualmente novamente e não remeter o leitor à Introdução ou retomar o conteúdo do excerto em forma de paráfrase.

Mesmo naqueles contextos em que há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente (SPOLSKY, 2004, p. 08)⁵³.

A política linguística pode aparecer explicitamente em um documento específico ou de forma difusa em vários documentos. Nos países em que não há nenhuma referência à questão linguística no texto legislativo, a descrição da política linguística em vigor naquela comunidade torna-se muito mais complexa e, nesses casos, devem-se focalizar as práticas e representações linguísticas da comunidade para descrevê-la (SPOLSKY, 2004, p. 13).

Como Schiffman (1996), Spolsky acredita que os membros de uma *comunidade de fala (speech community)* compartilham um conjunto de representações sobre a linguagem, sobre sua língua materna, sobre as línguas faladas por outros povos e sobre as práticas linguísticas. Muitas vezes, essas representações fomentam a constituição daquilo que Spolsky denomina “ideologia consensual”, a qual pode levar à atribuição de valor positivo e prestígio a uma língua e a determinados usos linguísticos. Nos termos do autor, “ideologia ou crenças linguísticas designam o consenso de uma comunidade de fala acerca de qual valor atribuir a cada uma das variantes ou variedades linguísticas que compõem seu repertório” (SPOLSKY, 2004, p. 14)⁵⁴.

Outro aspecto importante da proposta de Spolsky é que as representações derivam das práticas ao mesmo tempo em que as influenciam. A compreensão dessa relação de influência mútua deve sempre levar em consideração a conjuntura histórica mais ampla.

⁵³ No original: “[...] language policy exists even where it has not been made explicit or established by authority. Many countries and institutions and social groups do not have formal or written language policies, so that the nature of their language policy must be derived from a study of their language practice or beliefs. Even where there is a formal, written language policy, its effect on language practices is neither guaranteed nor consistent”.

⁵⁴ No original: “[...] language ideology or beliefs designate a speech community’s consensus on what value to apply to each of the language variables or named language varieties that make up its repertoire”.

Como se pode observar, a proposta de Spolsky rompe com o modelo binário que, desde o surgimento da Política Linguística na década de 1960, orientou os pesquisadores da área. No modelo tradicional, há uma rígida relação hierárquica entre a política linguística e o planejamento. Formula-se uma política e, posteriormente, implementam-se ações de planejamento visando atingir os objetivos pré-estabelecidos. Na proposta de Spolsky, diferentemente, a política linguística apresenta três componentes hierarquicamente equivalentes e inter-relacionados: representações (*beliefs*), práticas (*practices*) e gerenciamento (*management*). As representações se referem às ideologias sobre a língua(gem) que subjazem às políticas, enquanto as práticas linguísticas se relacionam à ecologia linguística de uma região e focalizam as práticas que, de fato, ocorrem na comunidade, independentemente da política linguística oficial. Essas práticas podem confirmar a política linguística oficial ou contrariá-la⁵⁵. O gerenciamento linguístico, por sua vez, refere-se às ações específicas que objetivam manipular o comportamento linguístico de uma comunidade⁵⁶. Shohamy (2006, p. 53) propõe a seguinte representação gráfica do modelo de Spolsky:

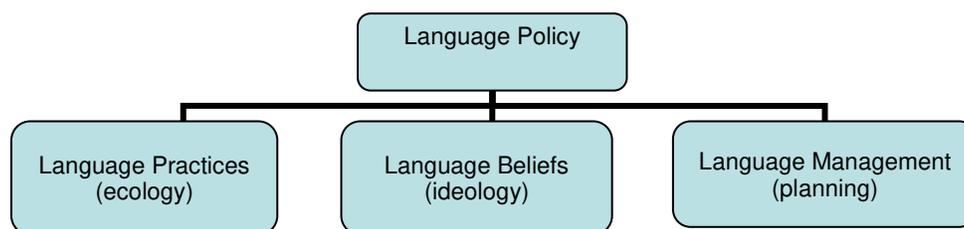


Figura 1: Modelo de Política Linguística proposto por Spolsky (2004), (SHOHAMY, 2006, p. 53).

⁵⁵ Para Spolsky, dada a presença hegemônica da língua inglesa no mundo atual, ela também faz parte da ecologia linguística e das práticas de todas as sociedades. Considere-se, por exemplo, que qualquer usuário da Internet, independentemente da nacionalidade, frequentemente utiliza a língua inglesa em suas interações com a Rede.

⁵⁶ Na proposta de Spolsky, não há uma hierarquia entre os componentes do modelo. Em Shohamy (2006), verifica-se algo semelhante. A partir da leitura desses dois autores, pode-se afirmar que a força de cada um dos componentes do modelo pode variar a depender das especificidades dos diferentes contextos.

Em *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, de 2006, Shohamy amplia e formaliza o modelo de política linguística proposto por Spolsky (2004). Como se pode depreender do título, a autora procura desenvolver uma abordagem capaz de revelar e explicar o funcionamento das políticas linguísticas ocultas que vigoram nas sociedades contemporâneas. Na mesma direção que Schiffman (1996) e, particularmente, que Spolsky (2004), Shohamy propõe uma concepção ampliada de política linguística. A autora parte do pressuposto, enunciado anteriormente por Spolsky, de que as políticas linguísticas oficiais de muitos países, muitas delas baseadas no respeito ao multilinguismo, nem sempre refletem a real política linguística em funcionamento nessas sociedades. Seriam somente declarações de intenções. Shohamy acredita que “[...] as políticas linguísticas de fato são determinadas alhures por um conjunto de mecanismos que, indiretamente, perpetuam as PLs [Políticas Linguísticas] e que servem como instrumentos para converter ideologias, principalmente em estados-nação tradicionais, em políticas homogêneas e hegemônicas” (SHOHAMY, 2006, p. 53)⁵⁷.

Como argumentei na seção anterior, a proposta de Schiffman (1996) representou um avanço considerável relativamente às abordagens neoclássica e histórico-estrutural na medida em que deslocou o foco das análises para a “cultura linguística”. Pessoas e instituições implementariam em suas práticas (linguísticas) cotidianas sua cultura linguística, isto é, suas representações relativamente à linguagem e à(s) língua(s). Shohamy compartilha esse pressuposto.

Contudo, o trabalho de Shohamy vai muito além dessa constatação. Como afirmei anteriormente, ela procura desenvolver um modelo capaz de explicar o funcionamento daquilo que ela denomina *política linguística oculta* (*hidden language policy*) ou *de fato* (*de facto language policy*). Sua proposta se fundamenta no conceito de *mecanismo* (*mechanism*) ou *dispositivo* (*device*) de

⁵⁷ No original: “[...] the facto policies are determined somewhere else, by a variety of mechanisms that indirectly perpetuate LPs [Language Policies] and that serve as a tool to turn ideologies, mostly in the traditional nation-states, into homogeneous and hegemonic policies”.

política linguística. Segundo a autora, os mecanismos são os canais por meio dos quais as políticas são disseminadas e/ou reproduzidas na sociedade. Portanto, eles incorporam as agendas ocultas da política linguística e atuam em seu funcionamento de forma explícita e/ou implícita. A política linguística oficial, expressa em um texto legislativo, seria um exemplo de mecanismo explícito, enquanto os materiais didáticos, os exames de línguas, os sinais de trânsito, os nomes próprios (de pessoas, lojas e objetos etc.), o vestuário, entre outros, seriam mecanismos implícitos.

Na proposta de Shohamy, é por meio desses mecanismos que as ideologias (ou representações) são transformadas em políticas homogêneas e hegemônicas. Assim, para compreender a real política linguística em vigor em uma sociedade, é necessário examinar outros indicadores que não a legislação oficial, pois são eles que, explícita e/ou implicitamente, ditam e impõem práticas linguísticas (as quais, para Shohamy, constituem a política linguística de fato). É por meio desses mecanismos que as reais políticas linguísticas de uma comunidade se manifestam e podem ser apreendidas e problematizadas.

Como se pode observar, Shohamy propõe uma política linguística dispersa no tecido social (ou na cultura linguística, como sugere Schiffman (1996)). Portanto, é necessário examinar o funcionamento social desses mecanismos, uma vez que é por meio deles que a política linguística é reproduzida e se manifesta. Trata-se de um processo circular: os mecanismos criam a real política linguística e, ao mesmo tempo, a manifestam.

Na proposta de Spolsky (2004) e Shohamy (2006), os mecanismos de política linguística são o ponto de convergência entre a ideologia (ou representações) e as práticas. Enquanto alguns mecanismos são explícitos, isto é, “afirmam” publicamente uma determinada posição política relativamente à questão linguística, outros não o fazem explicitamente. Contudo, isso não significa que esse segundo grupo de mecanismos seja apolítico. De fato, esse é um ponto central nas propostas de Spolsky e Shohamy. Segundo eles, os mecanismos implícitos frequentemente são percebidos pela maioria das pessoas como

mecanismos neutros relativamente a questões políticas. Assim, acredita-se que eles não estão envolvidos no fato político e nas relações de poder que se desenvolvem no interior da sociedade. Geralmente, são vistos pela população como mecanismos neutros, o que eles não são. Como sugere Shohamy,

[d]eve-se observar que os mecanismos ou dispositivos políticos são utilizados por todos os grupos na sociedade, de forma descendente ou ascendente, sempre que eles utilizam a língua como forma de converter ideologias em práticas e de criar políticas de fato. No entanto, são aqueles que têm autoridade que podem utilizar os mecanismos de forma mais efetiva, já que eles têm mais/maior acesso a sanções, penalidades e recompensas, incluindo as fontes de financiamento (SHOHAMY, 2006, p. 54)⁵⁸.

Enquanto os mecanismos de política linguística tradicionalmente são utilizados como aparatos legítimos (e neutros) do estado democrático, a proposta ampliada de Shohamy aponta para a necessidade de uma conscientização acerca de como o uso desses mecanismos cria e influencia as reais políticas linguísticas das sociedades contemporâneas. Para Shohamy, não se tem consciência acerca do poder desses mecanismos, de sua capacidade de influenciar comportamentos linguísticos e práticas sociais relacionadas à(s) língua(s).

Essa forma não explícita de política linguística é muito mais efetiva, pois, a princípio, não está havendo imposição de um comportamento linguístico. Seria uma questão de escolha individual, como preconiza a abordagem neoclássica. Como lembra Shohamy, “[i]sso também significa que as pessoas se sujeitam, sem questionar, às demandas impostas pelos mecanismos visto que elas não têm consciência das influências negativas associadas a eles, em termos de direitos linguísticos e do processo democrático [...]” (2006, p. 55)⁵⁹.

⁵⁸ No original: “[i]t should be noted that mechanisms, or policy devices, are used by all groups in society, top-down and bottom-up, whenever they use language as a mean of turning ideology into practice and of creating de facto policies. Yet, it is those in authority who can use the mechanisms more powerfully, as they have better access to sanctions, penalties and rewards, including financial sources”.

⁵⁹ No original: “[i]t also means that people comply unquestioningly with the demands set by the mechanisms as they are unaware of their negative influences in terms of language rights and democratic process [...]”.

Os mecanismos de política linguística, em última instância, determinam a forma como a população percebe uma língua específica (suas representações) e, conseqüentemente, influenciam suas atitudes relativamente a essa língua. Assim, os mecanismos fomentam as práticas sociais da comunidade e, de fato, a real política linguística em vigor na sociedade. Nas palavras de Shohamy, “[o]s mecanismos, então, são instrumentos de gestão da política linguística, mas eles também são formas de *policymaking* em termos de percepção, escolha e uso efetivo [de uma língua]” (SHOHAMY, 2006, p. 55)⁶⁰. Os mecanismos são *policymarkers* na medida em que afetam, criam e perpetuam práticas linguísticas e, conseqüentemente, definem as reais políticas linguísticas de uma sociedade.

Outro postulado fundamental do modelo ampliado de política linguística proposto por Spolsky e Shohamy é que as línguas não são neutras e que elas, na verdade, estão envolvidas em agendas políticas, ideológicas, sociais e econômicas. Os mecanismos de política linguística, conseqüentemente, também não são neutros e atuam como veículos de promoção e perpetuação dessas agendas.

Para Shohamy, especificamente, a língua (ou línguas) é (são) ideológica(s) porque, frequentemente, está(ão) associada(s) a um ideal de unidade, de lealdade, de patriotismo etc. Socialmente, a proficiência em uma língua é percebida como um símbolo de *status*, de poder, de pertencimento a grupos específicos. Ela também é “econômica” na medida que ser ou não proficiente em um língua (independentemente do que isso signifique) pode ter conseqüências econômicas positivas ou negativas. Nos termos da autora,

[...] a língua é utilizada para expressar pertencimento a um determinado grupo (“nós/eles”), para demonstrar inclusão ou exclusão, para determinar lealdade ou patriotismo, para indicar o status econômico (“tenho/não tenho”) e para a classificação de pessoas e de identidades individuais. Além disso, a língua é utilizada como uma forma de controle, ao se impor o uso de uma língua de determinados modos (correto, autêntico, *native-like*,

⁶⁰ No original: “[m]echanisms then are tools for managing language policy, but they are also considered forms of policymaking in terms of perceptions, choice and actual use”.

gramatical, etc.) ou mesmo ao se controlar o direito de utilizá-la” (SHOHAMY, 2006, p. xv)⁶¹.

Na Figura 2, a seguir, Shohamy representa graficamente sua proposta de funcionamento da política linguística.

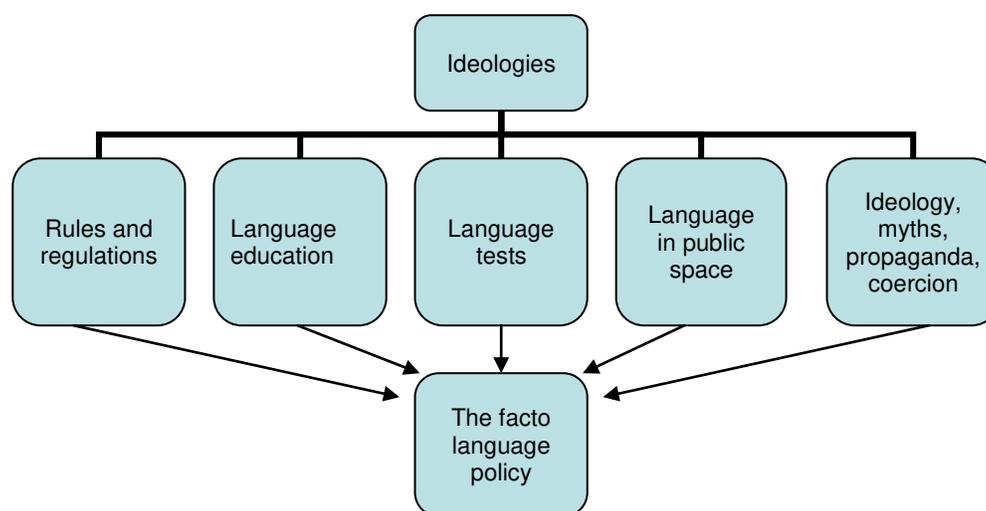


Figura 2: Lista de mecanismos entre a ideologia (representações) e as práticas (política linguística de fato) (SHOHAMY, 2006, p. 58).

Como mencionei anteriormente, Shohamy acredita que a política linguística oficial muitas vezes não coincide com a política linguística que, de fato, vigora na sociedade. Na tentativa de explicar o funcionamento da política linguística das sociedades contemporâneas, Shohamy abandona a divisão tradicional da política linguística em política e planejamento e propõe uma concepção ampliada de política linguística. Como se pode observar no diagrama da Figura 2, as ideologias (ou representações) linguísticas fomentam/manifestam-se em mecanismos de política linguística, e esses, por sua vez, definem a real política linguística (ou de fato) da comunidade, isto é, as práticas linguísticas.

⁶¹ No original: “[...] language is used to create group membership (“us/them”), to demonstrate inclusion or exclusion, to determine loyalty or patriotism, to show economic status (“haves/have nots”) and classification of people and personal identities. Further, language is used as a form of control, by imposing the use of certain language in certain ways (correct, pure, native-like, grammatical, etc.) or even governing the right to use it”.

Shohamy (2006, p. 59-133) analisa detalhadamente o funcionamento de quatro desses mecanismos (*rules and regulations; language education policies; language tests; language in the public space*). Considerando o foco deste trabalho, isto é, os exames de línguas, apresentarei somente as considerações da autora no tocante à *política linguística educacional* e aos *exames de línguas*.

2.4.1 A POLÍTICA LINGUÍSTICA EDUCACIONAL E OS EXAMES DE LÍNGUAS COMO MECANISMOS DE POLÍTICA LINGUÍSTICA

A política linguística educacional diz respeito às decisões políticas que, direta ou indiretamente, envolvem e afetam questões linguísticas. Geralmente, trata-se de normatizações impostas por autoridades centrais, tais como agências governamentais, parlamentos, ministérios de educação, e autoridades regionais ou locais envolvidas com a educação e a instituição escolar. Na maioria das vezes, a política linguística educacional é imposta de cima para baixo, o que dificulta qualquer tipo de problematização quanto à sua adequação ao contexto local. Shohamy afirma que, em alguns contextos, não há resistência por parte dos quadros administrativos e docentes das escolas, os quais reforçam essas normatizações políticas por meio do currículo, dos materiais didáticos e das avaliações⁶².

Como aponta Shohamy, quando um país concede *status* prioritário para uma variante linguística ou para uma língua estrangeira, essa política linguística manifesta-se por meio de seu sistema educacional. Com relação à aprendizagem de línguas estrangeiras, particularmente, Shohamy nota que

⁶² É importante ressaltar que Shohamy desenvolve sua argumentação a partir de sua análise das políticas linguísticas e educacionais em vigor na sociedade israelense contemporânea, a qual, como se sabe, é marcada pelo conflito árabe-israelense. Assim, sua teorização muitas vezes reflete aquela realidade social e educacional. Portanto, ao operacionalizar a proposta da autora, é necessário fazer as devidas adequações.

[n]a atual conjuntura política, em que os países estão se tornando mais multilíngues, multinacionais e, ao mesmo tempo, mais globais, os estudantes são instados a aprender língua(s) que reflète(m) e afeta(m) interesses de diferentes grupos de formas distintas. Entre essas línguas priorizadas, podem estar incluídas línguas consideradas importantes mundialmente, como é o caso do inglês em muitos países. Esse processo também pode envolver a decisão de se ensinar determinada(s) língua(s) como língua estrangeira/segunda língua no sistema educacional (SHOHAMY, 2006, p. 77)⁶³.

Assim, as políticas linguísticas educacionais nunca são implementadas de forma aleatória. Na maioria das vezes, há uma conexão com as dimensões política, social e econômica. A esse respeito, Shohamy afirma que, enquanto a política linguística diz respeito às decisões da sociedade relativamente às línguas e a seu uso nas práticas cotidianas, a política linguística educacional reflète essas mesmas decisões no que se refere, especificamente, ao contexto educacional. Trata-se da prioridade que será atribuída às diferentes línguas ou variantes nas escolas e universidades.

Da mesma forma que a política linguística, a política linguística educacional pode ser explícita ou implícita. Nos contextos em que há uma política linguística educacional explícita, ela encontra-se declarada publicamente na legislação educacional e no currículo. Quando, diferentemente, não há uma política explícita relativamente à questão linguística, sua descrição é mais complexa, pois depende do exame das práticas educacionais. Nesses contextos, é necessário derivá-la a partir da análise da legislação educacional, do currículo, das práticas de sala de aula, dos livros didáticos e do sistema de avaliação.

Para Shohamy, a política linguística educacional é um poderoso instrumento de política linguística tendo em vista seu potencial para criar e impor

⁶³ No original: “[i]n the current political environment where states are becoming more multilingual, multinational and at the same time more global, students are asked to learn language(s) that reflect and affect the interests of different groups in quite different ways. Such preferred languages may include languages that are considered important in the global world, as is the case with English in most countries. It may also include decisions to teach certain language(s) as foreign/second language in the educational system”.

comportamentos e práticas linguísticas. Considere-se, nesse sentido, que, na maioria dos países, o sistema educacional está sujeito ao controle do Estado. Conseqüentemente, as crianças estão sujeitas à política linguística educacional em vigor na sociedade, seja ela explícita ou implícita. Dado seu poder e alcance social, ela pode, por exemplo, definir padrões de correção linguística (de fala e de escrita) e mesmo definir o que se entende por linguagem. A política linguística educacional atua especialmente na definição de quais (ou qual) línguas são prioritárias na sociedade, como elas devem ser usadas, ensinadas e aprendidas.

Portanto, é correto afirmar que as autoridades educacionais formulam e implementam políticas linguísticas educacionais que refletem as ideologias ou representações linguísticas dominantes na sociedade. Conseqüentemente, escolas, universidades e outras instituições educacionais operam como veículos por meio dos quais as políticas se manifestam na vida cotidiana da sociedade. Como lembra Shohamy, uma vez que a política linguística reflete a conjuntura política, econômica e social da comunidade, a política linguística educacional reflete, promove e perpetua agendas dominantes na sociedade.

Shohamy acredita, ainda, que a política linguística educacional de um determinado país pode refletir, explícita e/ou implicitamente, políticas linguísticas transnacionais. Para a autora,

[a] política das escolas e programas que apresentam o inglês como ‘a língua mundial da democracia’ e como ‘a língua da liberdade e das oportunidades [*openness*] perpetua o domínio e a influência do Ocidente e de suas ideologias e cria a PL [Política Linguística] de fato no que diz respeito à língua inglesa (SHOHAMY, 2006, p. 78)⁶⁴.

Essa política linguística transnacional também fomentaria a utilização da língua inglesa como língua de instrução em alguns países e como exigência

⁶⁴ No original: “[t]he policy of schools and programmes that present English as ‘the language of world democracy’ and ‘the language of freedom and openness’ perpetuates the domination and influence of the West and its ideologies and create de facto LP [Language Policy] with regard to the English Language”.

para o ingresso em instituições de ensino superior em praticamente todo o mundo. Para Shohamy, essas práticas linguísticas refletem uma política transnacional para a língua inglesa que atua no sentido de perpetuar o poder dessa língua e, por extensão, de seus falantes (global e localmente)⁶⁵.

Os exames de línguas (*language tests*) ocupam um lugar privilegiado no modelo de política linguística proposto por Shohamy, como se pode observar no diagrama da Figura 2. Embora a avaliação integre a política linguística educacional, a autora a analisa em separado dado seu potencial para afetar e manipular o comportamento linguístico de estudantes, professores e da sociedade em geral. Em *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches*, Shohamy destina um capítulo inteiro à relação entre política linguística e exames de línguas, tema do qual ela tem se ocupado nos últimos anos (Cf., entre outros, SHOHAMY, 2001, 2003, 2006, 2008, 2010; McNAMARA e SHOHAMY, 2008)⁶⁶.

Para Shohamy (2001, 2006, 2008), a avaliação de línguas é um poderoso mecanismo de política linguística, também porque os testes ou exames são impostos à população e, conseqüentemente, acabam por influenciar suas prioridades no que diz respeito à aprendizagem de língua(s). Por extensão, a avaliação afeta as práticas linguísticas e a própria forma como a(s) língua(s) são percebidas pela comunidade. Uma vez definido pelas autoridades educacionais que exames de entrada do ensino superior, por exemplo, exigirão conhecimento de uma determinada língua, dificilmente escolas, universidades, pais e alunos poderão oferecer algum tipo de resistência.

Shohamy propõe, ainda, que o poder da avaliação de línguas como mecanismo de política linguística também advém da crença amplamente difundida de que se trata de um procedimento apolítico. Segundo a autora,

⁶⁵ Para uma ampla discussão acerca das políticas internacionais para a língua inglesa, conferir Pennycook (1994, 1998), Phillipson (1992, 2009), entre outros.

⁶⁶ Ao propor que os exames de línguas são mecanismos de política linguística, Shohamy alinha-se, como discutirei na próxima seção, a um grupo crescente de pesquisadores que tem investigado a relação entre exames de línguas e processos sociais mais amplos. Para esses autores, mais do que aferir aprendizagem ou conhecimento, os testes reproduzem e legitimam relações de poder desiguais.

[o]s exames de línguas são mecanismos amplamente utilizados que são considerados implícitos uma vez que o público não está consciente de seus efeitos e de seu impacto na criação, efetivação e imposição de políticas linguísticas de fato, as quais, frequentemente, contradizem as políticas oficiais e perpetuam agendas ideológicas (SHOHAMY, 2006, p. 93)⁶⁷.

Assim, os testes não são e não podem ser entendidos como mecanismos neutros de aferição de competências e saberes. Como aponta Shohamy, esse pressuposto vem se consolidando nos últimos anos entre os pesquisadores da área de avaliação de línguas. Um número cada vez maior de pesquisadores tem demonstrado que os testes não são simples ferramentas pedagógicas. Argumenta-se que o impacto educacional e social dos testes é tão forte que eles podem influenciar e mesmo determinar a ordem social.

Assumir que os exames de línguas são instrumentos de políticas sociais e, especificamente, de política linguística implica pressupor que os testes não estão isolados do fato político e sim que eles estão diretamente relacionados a variáveis econômicas, políticas e sociais. Como aponta Shohamy, as pesquisas recentes têm procurado desvendar o papel desempenhado pelos exames de línguas no sistema educacional e na estrutura social. Questiona-se, por exemplo, em que medida variáveis sociais, políticas e econômicas fomentam o desenvolvimento e a implementação de um determinado tipo de teste, como o conhecimento gerado pelos testes é utilizado socialmente, quais as implicações dos testes no que se refere às práticas de sala aula, à preparação de materiais didáticos, etc.

Como apontei anteriormente, Shohamy acredita que os exames de línguas atuam na determinação do prestígio e *status* das línguas faladas e/ou ensinadas em uma comunidade, na definição de padrões de correção e na

⁶⁷ No original: “[...]language tests are widely used mechanisms that are considered covert since the public is not aware of their effects and impact in creating, affecting and imposing de facto language policies, often in contradiction to declared policies and for perpetuating ideological agendas”.

supressão da diversidade linguística (SHOHAMY, 2006, p. 95-98). Com relação ao *status* social das línguas, especificamente, os exames estabelecem uma hierarquia entre as línguas faladas e/ou ensinadas na comunidade. Para Shohamy, é exatamente isso que vem acontecendo com a língua inglesa nos últimos anos. O prestígio cada vez maior de exames internacionais como o TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) e o IELTS (*International English Language Testing System*) reforçam o prestígio local e internacional do inglês, na medida em que a comprovação de proficiência via esses exames constitui um “passaporte linguístico” para se trabalhar e, principalmente, estudar em muitos países.

Shohamy propõe que os grandes exames internacionais de proficiência em língua inglesa, juntamente com os exames locais (como os exames de entrada no ensino superior), perpetuam a política linguística internacional para o inglês. Com relação aos exames de entrada, especificamente, Shohamy afirma que “[o] ingresso em escolas e universidades atualmente é determinado exclusivamente pela aprovação em um exame de inglês. Dado o poder dos testes, com a introdução de testes em um língua de prestígio, o poder dessa língua é reforçado” (SHOHAMY, 2006, p. 95)⁶⁸, ⁶⁹. Ao mesmo tempo em que reafirmam o prestígio da língua inglesa, os testes atuam como mediadores entre as políticas locais e transnacionais para essa língua e a educação. Para Shohamy, trata-se de um processo sem fim: o ensino, a aprendizagem e os exames de línguas afetam-se mutuamente e, juntos, fomentam o poder da língua inglesa.

⁶⁸ No original: “[t]he entrance to schools and universities is determined exclusively nowadays by passing an English test. By introducing tests in the power language, given the power of tests, the power of the language is reinforced”.

⁶⁹ É importante salientar que, no contexto brasileiro, a língua inglesa não é a única língua estrangeira aceita nos exames de entrada. Algumas universidades federais, como as localizadas nos estados da Região Sul, aceitam línguas de imigração e, mais recentemente, o espanhol também vem sendo incluído em alguns exames de entrada, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Note-se, contudo, que o inglês é a língua majoritariamente aceita e avaliada.

2.5 A FACE SOCIAL DOS EXAMES DE LÍNGUAS

Como aponta Hamp-Lyons (1997a, p. 323), os aspectos sociais da avaliação de línguas só recentemente passaram a integrar a agenda dos pesquisadores da área. Segundo McNamara e Roever (2006, p. 38), a ênfase nas funções sociais e políticas dos testes vem sendo denominada *avaliação crítica de línguas (critical language testing)* e está fortemente vinculada ao trabalho de Shohamy sobre o poder dos testes (SHOHAMY, 2001, entre outros). A proposta de Shohamy, por sua vez, inscreve-se na chamada *Linguística Aplicada Crítica (Critical Applied Linguistics)*, paradigma de pesquisa proposto por Pennycook ao longo da década de 1990 (Cf., entre outros, PENNYCOOK, 1998b, 1999, 2001, 2006)⁷⁰. Tradicionalmente, a pesquisa na área de avaliação de línguas focaliza as habilidades do avaliando (*test taker*), independentemente de seu contexto social mais amplo. Para McNamara (2000), isso se deve ao fato de, desde sua origem, a área de avaliação estar intimamente vinculada à Psicologia. Segundo o autor, “[t]radicionalmente, a avaliação educacional tem extraído seus conceitos e procedimentos principalmente do campo da Psicologia e, mais especificamente, do ramo da Psicologia conhecido como Psicometria, isto é, a avaliação das habilidades cognitivas individuais” (MCNAMARA, 2000, p. 67)⁷¹.

Como aponta McNamara, essa ênfase histórica no indivíduo é, no mínimo, surpreendente, tendo em vista as funções sociais e institucionais que a avaliação tradicionalmente desempenha. McNamara afirma nesse sentido que “[q]uando uma avaliação é realizada, ela não é conduzida por alguém que está agindo por conta própria, motivado por sua curiosidade individual sobre outra

⁷⁰ No contexto brasileiro, Cox e Assis-Peterson (1999), Moita Lopes (2006a, b, c) e Rajagopalan (2003b, 2006b) são alguns dos que têm defendido essa abordagem crítica nas pesquisas da área.

⁷¹ No original: “[e]ducational assessment has traditionally drawn its concepts and procedures primarily from the field of psychology, and more specifically from the branch of psychology known as psychometrics, that is, the measurement of individual cognitive abilities”.

pessoa, mas sim por alguém que ocupa um papel institucional e que está a serviço de objetivos institucionais” (McNAMARA, 2000, p. 68)⁷².

Shohamy (2001) distingue duas grandes tendências na área de avaliação: uma orientada para a própria avaliação – *avaliação de línguas tradicional (traditional testing)*, e uma segunda tradição preocupada com os usos da avaliação no contexto social mais amplo – *avaliação voltada para o uso (use-oriented testing)*. Guardadas as devidas proporções, trata-se da atualização, no campo da avaliação, dos paradigmas neoclássico e histórico-estrutural, como discutido na segunda seção deste capítulo a partir do trabalho de Tollefson (1991).

A avaliação tradicional focaliza a qualidade dos exames, seguindo modelos e procedimentos aceitos e reconhecidos pela comunidade científica, a fim de garantir a precisão do testes. Os resultados obtidos a partir desses exames são usados para comparar e classificar a proficiência dos candidatos. A partir dos escores obtidos, é possível classificá-los segundo seu nível de proficiência, informação que é utilizada, por exemplo, como critério de contratação de funcionários ou admissão no ensino superior.

A ênfase nessa primeira tradição de pesquisa incide sobre o teste e não sobre o avaliando, já que o objetivo é avaliar as qualidades intrínsecas da avaliação, como, por exemplo, sua confiabilidade (*reliability*). O avaliando só é importante como “instrumento” para aferir a qualidade e eficácia do teste, não havendo nenhuma preocupação com seu uso. Como aponta Shohamy,

[u]ma vez que o teste foi projetado e desenvolvido, seus itens descritos e conferidos, seu formato testado, seus itens e dados estatísticos calculados e sua confiabilidade e validade mensuradas, o papel do *tester* está completo. A tarefa termina quando se obtêm resultados psicometricamente satisfatórios. Este é o momento em que o teste é entregue àqueles que o

⁷² No original: “[w]hen an assessment is made, it is not done by someone acting in a private capacity, motivated by personal curiosity about the other individual, but in an institutional role, serving institutional purposes”.

encomendaram e ele está pronto para ser utilizado com pessoas 'reais', os avaliandos (SHOHAMY, 2001, p. 4)⁷³.

Assim, não há nenhum tipo de preocupação quanto às justificativas para a introdução de uma avaliação em dado contexto, ou quanto às consequências psicológicas (considerando os candidatos que “falham” no exame) e sociais (considerando os usos sociais dos testes, como a seleção de candidatos para cursos universitários). Como afirma Shohamy, “[a] avaliação tradicional vê os exames como eventos isolados, sem conexão com pessoas, com a sociedade, com motivos, intenções, usos, impactos, efeitos e consequências” (SHOHAMY, 2001, p. 4)⁷⁴.

A avaliação de línguas orientada para o uso, diferentemente, volta-se para as funções sociais dos testes, focalizando os objetivos e as intenções que subjazem à elaboração e à implementação de um exame. Sobre essa segunda perspectiva, Shohamy destaca que

[h]á também a compreensão de que, enquanto os *testers* estão ocupados criando testes 'perfeitos', os exames frequentemente são utilizados para fins outros que não aqueles para os quais foram desenvolvidos. Isso pode ser observado especialmente no que diz respeito à utilização de testes por empresas, agências governamentais e organizações, as quais utilizam os testes de uma forma que alguns considerariam não ética (SHOHAMY, 2001, p. 5)⁷⁵.

⁷³ No original: “[o]nce the test is designed and developed, its items written and administered, its format piloted, items and statistics computed, reliability calculated and evidence of validity obtained, the role of tester is complete. The task ends when psychometrically sound results are satisfactorily achieved. This is the point at which the test is being delivered to those who contracted it and is ready to be used with ‘real life’ people, the test takers”.

⁷⁴ No original: “[t]raditional testing views tests as isolated events, detached from people, society, motives, intentions, uses, impacts, effects and consequences”.

⁷⁵ No original: “[t]here is also a realization that while testers are busy creating ‘the perfect’ tests, these tests are often used for purposes other than those for which they were intended. This is especially noted with regard to commercial enterprises, government agencies and organizations that use tests in ways which some would consider to be unethical”.

Spolsky (1997) afirma, nesse sentido, que, desde sua origem, os testes têm sido usados como instrumentos de controle e de exercício de poder. Fulker (2003), McNamara (2000), Shohamy (2001, 2003, 2006), Spolsky (1997), entre outros pesquisadores, têm apontado os usos “não convencionais” dos testes nas diferentes esferas sociais e nos diferentes momentos históricos. Segundo Fulker (2003), por exemplo, o primeiro teste de proficiência oral em língua inglesa desenvolvido nos Estados Unidos, *The College Board’s English Competence Examination*, embora, a princípio, tenha sido desenvolvido para a seleção de alunos estrangeiros que pretendiam estudar em universidades norte-americanas, desempenhou um papel central na política de imigração daquele país durante e após a Segunda Guerra Mundial.

Como aponta Shohamy (2001), enquanto, por muitos anos, a busca de testes confiáveis dominou a agenda da área de avaliação, um número cada vez maior de pesquisadores tem constatado que os testes não podem ser vistos como instrumentos neutros. Dentre esses pesquisadores, Shohamy destaca o trabalho de Messick, um dos principais pesquisadores da área de validade (*validity*), o qual vem apontando a necessidade de considerar as consequências sociais dos testes na definição de sua validade. Para esse autor:

[o]s aspectos consequências da validade de construto incluem a obtenção de evidências e a análise racional para se avaliar as consequências intencionais e não intencionais da interpretação dos resultados dos exames e de seu uso, tanto a curto quanto a longo prazo, especialmente no que diz respeito à imparcialidade na pontuação e interpretação, aos usos desleais dos testes e a seus efeitos retroativos positivos e negativos nos processos de ensino e de aprendizagem (MESSICK, 1994, p. 251, *apud* SHOHAMY, 2001, p. 5)⁷⁶.

⁷⁶ No original: “[t]he consequential aspect of construct validity includes evidence and rationale for evaluating the intended and unintended consequences of score interpretation and use in both the short and long term, especially those associated with bias in scoring and interpretation, with unfairness in test use, and with positive or negative washback effects on teaching and learning”.

McNamara (2000), por sua vez, relaciona os exames de línguas a dois tipos de políticas: sociais e educacionais. Para ilustrar como os testes atuam como instrumentos de políticas sociais, o autor cita um exame desenvolvido na década de 1960 pela Real Polícia Montada Canadense com o objetivo de excluir de seus quadros recrutas homossexuais. McNamara cita, ainda, a utilização de exames de proficiência pelo Governo Australiano para selecionar “candidatos” a refugiados durante a Segunda Grande Guerra. Os candidatos, muitos deles judeus que fugiam do Nazismo e do Fascismo na Europa, eram submetidos a exames de proficiência em diferentes línguas (além do inglês) até serem reprovados e, conseqüentemente, impedidos de migrar para aquele país.

Como apontei na seção anterior a partir de Shohamy (2006), os exames de línguas também desempenham um papel importante na política educacional, a qual, por sua vez, é parte integrante dos processos de política linguística. Frequentemente, testes de proficiência em língua inglesa são utilizados para controlar o acesso a programas internacionais de educação, prática que, como acabei de apontar, é usada nos Estados Unidos desde as primeiras décadas do século XX. Em muitos países, como é o caso do Brasil, exames de proficiência também são utilizados no processo de seleção de candidatos ao ensino superior. Sobre esse uso dos testes, McNamara (2000) enfatiza a necessidade de se questionar a legitimidade de se utilizar testes de proficiência em uma determinada língua estrangeira na seleção de candidatos aos níveis superiores de escolarização.

À medida que a discussão da dimensão política da prática avaliativa ganha visibilidade e legitimidade no meio acadêmico, vários pesquisadores têm problematizado a questão da responsabilização social dos envolvidos com o desenvolvimento de exames de línguas (*language testers*)⁷⁷.

Para McNamara (2000), é possível distinguir duas posições antagônicas na discussão acerca do papel social e político dos testes e,

⁷⁷ Conferir, por exemplo, Hamp-Lyons (1997, 2001), McNamara (1998, 2000), McNamara e Shohamy (2008), Shohamy (2001, 2006), Spolsky (1997, 2001), entre outros.

principalmente, daqueles envolvidos com seu desenvolvimento e aplicação. A primeira delas pressupõe que a prática avaliativa pode tornar-se ética e enfatiza a responsabilização dos avaliadores (*testers*); a segunda posição, contrariamente, vê a avaliação com construto essencialmente sociopolítico, uma vez que os testes são concebidos como instrumentos de poder e controle. Para os pesquisadores orientados por essa segunda perspectiva, os exames de línguas devem ser submetidos às mesmas críticas dirigidas a outras estruturas políticas da sociedade. McNamara denomina essas duas posições *avaliação ética (ethical language testing)* e *avaliação crítica (critical language testing)*, respectivamente.

Os defensores da primeira perspectiva rejeitam a ideia de que a avaliação é simplesmente uma atividade científica e advogam a favor de uma avaliação de línguas socialmente responsável. As discussões empreendidas por esse primeiro grupo partem da ideia de uma *validade consequencial (consequential validity)*. Entende-se que a discussão da validade de um teste deve levar em consideração as consequências pretendidas e não-pretendidas de sua implementação. Segundo McNamara,

[a]lguns acreditam que a validade consequencial, como outros tipos de validade [...], é responsabilidade de quem desenvolve os testes e deve ser levada em consideração, não somente no sentido de antecipar possíveis consequências relativas ao projeto do teste, mas também no que diz respeito à monitoração de seus efeitos quando de sua implementação (MCNAMARA, 2000, p. 72)⁷⁸.

De forma geral, pode-se afirmar que essa visão expandida da responsabilização parte do pressuposto de que os envolvidos com exames de línguas também devem se responsabilizar por seus efeitos junto à sociedade. Como aponta McNamara, é possível identificar três temas centrais nessa discussão: responsabilização (*accountability*), *efeito retroativo (washback effect)* e *impacto (impact)*. Em linhas gerais, a ideia de responsabilização está relacionada

⁷⁸ No original: “[s]ome take the view that consequential validity, like validity of other kinds [...], is the responsibility of the test developer and needs to be taken into account, not only by anticipating possible consequences in test design, but also by monitoring its effects in implementation”.

ao pressuposto de que os envolvidos com os exames de línguas (tanto aqueles que os desenvolvem e implementam, quanto os que são avaliados) devem responder por seus efeitos. O segundo tema de discussão é o chamado efeito retroativo da avaliação no processo de ensino e de aprendizagem. A ideia de impacto, por sua vez, relaciona-se aos efeitos dos testes para além da sala de aula, isto é, na sociedade mais ampla⁷⁹.

Por outro lado, os pesquisadores orientados pela avaliação crítica rejeitam o pressuposto de que a avaliação pode tornar-se uma prática eticamente fundamentada. Como aponta McNamara,

[o] pressuposto básico dessa perspectiva é que princípios e práticas que se consolidaram como senso ou conhecimento comum são, na verdade, ideologicamente comprometidos a favor daqueles que detêm o poder e, portanto, devem ser expostos como uma imposição aos que não detêm o poder. (McNAMARA, 2000, p. 76)⁸⁰.

Esses autores vêem com desconfiança a possibilidade de uma avaliação ética (cujo foco está na ação consciente do indivíduo), uma vez que, para eles, estar-se-ia operando com categorias desenvolvidas pela e, portanto, comprometidas com a estrutura que se deseja questionar. O que se postula é um profundo questionamento dos fundamentos ideológicos da área e sua posterior reconstrução. Como aponta McNamara, objetiva-se expor o papel da avaliação como dispositivo de poder e controle, daí a proposta de Shohamy (2001, 2006,

⁷⁹ Como aponta Scaramucci, em referência à definição de efeito retroativo proposta por Alderson e Wall (1993), “[...] o conceito refere-se aos efeitos de testes no ensino e na aprendizagem e [Alderson e Wall] sugerem que talvez estivesse restrito ao que ocorre dentro da sala de aula por influência de exames e avaliações. Impacto, por outro lado, refere-se aos efeitos que testes têm nas pessoas, políticas e práticas, dentro da sala de aula, da escola, do sistema educacional ou sociedade. Esses autores fazem ainda uma outra distinção com ‘influência’, que associam às atitudes, percepções, opiniões dos alunos e professores a respeito de determinado exame” (SCARAMUCCI, 2004, p. 205).

⁸⁰ No original: “[t]he basic tenets of such a view are that principles and practices that have become established as common sense or common knowledge are actually ideologically loaded to favour those in power, and so need to be exposed as an imposition on the powerless”.

2008) de se entenderem os exames de línguas como instrumentos de política linguística.

2.6 A POLÍTICA LINGUÍSTICA BRASILEIRA PARA A LÍNGUA INGLESA COMO POLÍTICA DE REPRESENTAÇÃO

Apreender a política linguística brasileira para a língua inglesa não é uma tarefa simples. Como argumentarei ao longo desta seção, o Estado Brasileiro tem uma política explícita (ou formal) para as línguas estrangeiras em geral, uma explícita para o espanhol e outra implícita (ou informal) para o inglês. A essas três, soma-se uma política linguística específica para a língua inglesa que emana da cultura linguística da sociedade brasileira e que, ao mesmo tempo em que engloba o aparelho de estado, funciona independentemente dele, como procurarei demonstrar no capítulo de análise. Início a discussão pela política linguística explícita para as línguas estrangeiras.

A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), Lei nº. 9.394/1996, texto máximo da legislação educacional brasileira, torna obrigatória a inclusão de pelo menos uma língua estrangeira a partir do terceiro ciclo do Ensino Fundamental. Textualmente, afirma-se o seguinte no parágrafo quinto, do artigo 26:

[n]a parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série [atualmente sexto ano], o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição (LDB, Artigo 26).

Ao tratar do currículo do Ensino Médio, declara-se, no artigo 36, que

[s]erá incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda,

em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição (LDB, Artigo 36).

Como se pode observar nesses dois artigos da LDB, a língua estrangeira deve integrar, obrigatoriamente, a educação fundamental e média da população brasileira. Contudo, é importante notar que a legislação inclui a disciplina de Língua Estrangeira Moderna na chamada “parte diversificada do currículo”, isto é, na parte da grade curricular que pode variar de uma região para a outra. Trata-se de um dos fundamentos da LDB, qual seja, a importância de o sistema educacional se adequar às especificidades e às demandas locais.

Não seria incorreto afirmar, portanto, que a legislação educacional brasileira valoriza o plurilinguismo, refletindo, assim, uma política linguística oficial cujo principal traço é a valorização da diversidade linguística e cultural que caracteriza o país. O legislador garante aos grupos minoritários o direito de preservar e cultivar suas línguas ancestrais via aparelho educacional. Uma comunidade formada por descendentes de imigrantes alemães, por exemplo, poderia incluir o alemão moderno como uma das línguas estrangeiras a serem oferecidas em suas escolas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira – PCNs de LE (BRASIL, 1998), texto que define as orientações específicas quanto ao ensino de línguas estrangeiras na rede oficial de ensino, reafirmam o direito de as comunidades locais escolherem as línguas estrangeiras que serão incluídas no currículo e estabelecem os fatores que devem (ou podem) orientar essa escolha: fatores históricos; fatores relativos às comunidades locais; e fatores relativos à tradição (p. 22-23). Em linhas gerais, os fatores relativos à tradição dizem respeito àquelas línguas que desempenharam um papel importante nas trocas culturais com o Brasil. O francês seria o caso prototípico. Os fatores relativos às comunidades locais contemplam aquelas regiões em que há comunidades indígenas ou de descendentes de imigrantes. Os fatores históricos, por sua vez, relacionam-se “[...] ao papel que

uma língua estrangeira específica representa em certos momentos da história da humanidade, fazendo com que sua aprendizagem adquira maior relevância” (BRASIL, 1998, p. 22-23).

Se, por um lado, as características das comunidades locais e fatores relativos à tradição podem determinar a inclusão de uma língua estrangeira no currículo, por outro, os fatores históricos (juntamente com questões práticas como a falta de espaço na grade curricular e a inexistência de professores de algumas línguas) são vistos como de maior importância, como fica evidente no excerto citado anteriormente. A preponderância dos fatores históricos e geopolíticos fica mais evidente na seção dos *Parâmetros* dedicada à discussão do papel da área de Língua Estrangeira Moderna no Ensino Fundamental diante da construção da cidadania (p. 37-41). Ao discorrer sobre a escolha de línguas estrangeiras para o currículo, o legislador afirma:

[há] de se considerar critérios para definir que línguas estrangeiras devem ser incluídas no currículo. É necessário se ponderar sobre a visão utópica de um mundo no qual o desejo idealista de um estado de coisas prevalece sobre uma avaliação mais realista daquilo que é possível. Por um lado, há de se considerar o valor educacional e cultural das línguas, derivado de objetivos tradicionais e intelectuais para a aprendizagem de Língua Estrangeira que conduzam a uma justificativa para o ensino de qualquer língua. Por outro lado, há de considerar as necessidades lingüísticas da sociedade e suas prioridades econômicas, quanto a opções de línguas de significado econômico e geopolítico em um determinado momento histórico. Isso reflete a atual posição do inglês e do espanhol no Brasil (BRASIL, 1998, p. 40).

Nesse excerto, pode-se captar de forma clara a real política linguística do Estado Brasileiro: por um lado (a política explícita), é reconhecido o valor da aprendizagem de línguas estrangeiras na humanização da sociedade (a aprendizagem de qualquer língua estrangeira confronta o aprendiz com a alteridade, ideia expressa reiteradamente ao longo dos *Parâmetros* e que coaduna com os objetivos da educação nacional propostos na LDB), mas, por outro (a política implícita), afirma-se o viés utilitário da educação linguística no Brasil.

Como procurarei demonstrar no que segue, essa visão utilitarista aparece de forma implícita e/ou explícita nos documentos publicados após a LDB e os PCNs de LE (1998) e tem fundamentado as ações implementadas pelo Estado Brasileiro.

Em 1999, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, publicou os *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio* – PCNEM (BRASIL, 1999), documento que consiste basicamente em uma complementação dos PCNs de LE (1998) relativamente à educação de nível médio. Nas oito páginas dedicadas à língua estrangeira (p. 146-153), reafirma-se o caráter formativo da aprendizagem de línguas e discutem-se as competências e habilidades a serem desenvolvidas na disciplina Língua Estrangeira Moderna. De forma breve, o documento retoma a possibilidade de escolha das comunidades (uma vez que se valoriza a diversidade étnica da população), destaca a hegemonia da língua inglesa no sistema educacional brasileiro, chama a atenção para a crescente importância geopolítica do espanhol e, reiteradamente, afirma a relação entre a educação linguística e o mercado de trabalho. Aliás, a ideia de educação para o mercado de trabalho vai dominar a legislação educacional brasileira relativamente ao Ensino Médio a partir da década de 1990 e, particularmente, a partir da publicação da LDB. Segundo os PCNEM:

[e]videntemente, é fundamental atentar para a realidade: o Ensino Médio possuiu, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho. Daí não poder ser ignorado tal contexto, na medida em que, no Brasil atual, é de domínio público a grande importância que o inglês e o espanhol têm na vida profissional das pessoas. Torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1999, p. 149).

Três anos mais tarde, em 2002, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica publicou um conjunto de orientações complementares aos PCNEM sob o título de *Parâmetros Curriculares Nacionais+ Ensino Médio - PCN+EM*

(BRASIL, 2002). Dessa vez, foram dedicadas quarenta e quatro páginas (p. 93-137) à discussão de questões relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Médio. Já na introdução da seção dedicada à Língua Estrangeira Moderna, afirma-se que:

[e]sse aprendizado [de língua estrangeira], iniciado no ensino fundamental, implica o cumprimento de etapas bem delineadas que, no ensino médio, culminarão com o domínio de competências e habilidades que permitirão ao aluno utilizar esse conhecimento em múltiplas esferas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional (BRASIL, 2002, p. 93).

De forma geral, os PCN+EM visam explicitar as bases metodológicas que devem orientar o ensino de línguas estrangeiras em nível médio, não havendo, em todo o documento, nenhuma referência a quais línguas devem ser incluídas no currículo. Ao que parece, a ausência dessa discussão deve-se ao fato de os PCN+EM caracterizarem-se como uma complementação dos documentos anteriores. Assim, não seria necessário discutir essa questão, tendo em vista que ela já foi explicitada nos PCNs de LE (BRASIL, 1998). Em consonância com os documentos anteriores, os PCN+EM mencionam brevemente o caráter formativo da aprendizagem de línguas proposto pela LDB e fazem alusão à relação entre aprendizagem de línguas e a diversidade linguística e étnica do país.

Contudo, também em conformidade com os PCNEM, os PCN+EM reafirmam, embora de forma menos explícita, a relação entre a aprendizagem de línguas estrangeiras no Ensino Médio e o trabalho. Como se pode observar no excerto citado anteriormente, afirma-se que a aprendizagem de línguas estrangeiras terá uma função importante na vida pessoal, acadêmica e profissional dos egressos do Ensino Médio. Do pessoal, passa-se ao acadêmico e chega-se ao profissional. Novamente o objetivo último da educação linguística é o trabalho.

Seis anos após a publicação dos PCN+EM, a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação editou novas diretrizes para o Ensino Médio, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2008). Nesse novo

documento, fica mais evidente a real política linguística do Estado Brasileiro. Uma primeira questão a se observar é que, pela primeira vez após a publicação da atual LDB, um texto oficial da área de educação aborda o ensino de uma língua estrangeira específica, o espanhol.

No volume das *Orientações* dedicado à área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (Volume 1), há duas seções dedicadas ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras. A primeira denomina-se *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* (p. 85-124), e a segunda *Conhecimentos de Espanhol* (p. 125-164). Logo na introdução da seção relativa ao ensino de espanhol, afirma-se que

[o] presente texto tem como objetivo o estabelecimento de Orientações Curriculares Nacionais para o ensino da disciplina Língua Estrangeira Moderna – Espanhol no ensino médio, em virtude da sanção da Lei nº 11.161 (5/08/2005), que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam nesse nível de ensino. A lei também faculta a inclusão do ensino desse idioma nos currículos plenos da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental (BRASIL, 2008, p. 127).

Como exposto nesse excerto, a proposição de orientações curriculares específicas para o ensino de língua espanhola no Ensino Médio deve-se à sanção, em 2005, da Lei nº 11.161, que tornou obrigatória a oferta da disciplina de Língua Espanhola na rede oficial de ensino a partir de agosto de 2010. Apesar das interpretações e implementações divergentes dessa lei, importa, para a discussão que aqui empreendo, observar que o Estado Brasileiro, pela primeira vez após a publicação da LDB, implementa oficialmente uma política linguística específica para uma língua estrangeira. Contudo, é importante notar que a lei torna obrigatório o oferecimento da disciplina pelas instituições educacionais, mas não a matrícula pelo corpo discente. Tudo leva a crer que esse dispositivo foi implementado de forma a não ferir os Artigos 26 e 36 da LDB, segundo os quais, como já aponte, a língua estrangeira deve integrar a parte diversificada do

currículo, sendo que a definição das línguas a serem estudadas fica a cargo das comunidades locais.

Independentemente desse artifício legal, a publicação da Lei nº 11.161 tornou evidente a existência de pelo menos duas políticas linguísticas no aparelho estatal brasileiro. A primeira, fundamentalmente democrática, valoriza o plurilinguismo e transfere para a sociedade (e, em última instância, para o indivíduo) o direito de escolha relativamente à aprendizagem de língua estrangeira. A segunda, também supostamente democrática, fomenta a aprendizagem de línguas importantes do ponto de vista econômico e geopolítico enquanto reforça a ideia de que o indivíduo pode optar.

Sobre as motivações políticas e econômicas da lei, as autoras das *Orientações* para o ensino de espanhol afirmam que

[m]ais de uma vez o Espanhol esteve presente como disciplina em nossas escolas, porém essa nunca esteve tão claramente associada a uma gesto marcado de forma inequívoca por um objetivo cultural, político e econômico, uma vez que a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais de uma língua estrangeira, sem nenhuma outra especificação. É fato, portanto, que sobre tal decisão, pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul (BRASIL, 2008, p. 127).

No que se refere à língua inglesa especificamente, seria de se esperar que as *Orientações* fizessem referência explícita a essa língua já que, como transparece no documento, a real política linguística do Estado Brasileiro privilegia as línguas importantes do ponto de vista econômico e geopolítico, como indica a publicação da Lei nº 11.161 sobre o ensino de espanhol. Contudo, isso não ocorre. A segunda seção das *Orientações* dedicada aos *Conhecimentos de Línguas Estrangeiras* trata, como o próprio título indica, das diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras em geral e não somente de inglês (o que está de acordo com a política linguística oficial). Nesse sentido, afirma-se o seguinte à introdução do documento:

[]embramos, ainda, que nos referimos a Línguas Estrangeiras em quase todo o documento, exceto nos levantamentos que se realizaram na área de ensino de inglês e cuja função está voltada para o ensino dessa língua especificamente. Entendemos, assim, que as teorias apresentadas neste documento se aplicam ao ensino de outras Línguas Estrangeiras no ensino médio (BRASIL, 2008, p. 87).

Considerando-se que esse excerto foi extraído da introdução de um documento oficial que trata do ensino de línguas estrangeiras (no plural), essa nota explicativa seria, a princípio, desnecessária. Ao se deparar, como de fato ocorre, com referências a pesquisas sobre ensino de inglês no Brasil ou com exemplos de atividades de ensino dessa língua, o leitor do documento prontamente entenderia que o legislador está lançando mão de um exemplo para ilustrar a questão sobre a qual está discorrendo. Tratar-se-ia, então, de uma explicação redundante? Acredito que não. Parece-me que essa nota tenta “dissimular” a verdade do documento, qual seja, o fato de que se tratam de orientações curriculares para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio. Como se pode inferir do excerto acima, deve-se aplicar a discussão posta no documento a outras línguas estrangeiras, quando e se for o caso.

Nesse sentido, é importante observar que não há, como ocorre em outros documentos aqui analisados, nenhuma referência aos critérios a serem utilizados na escolha de línguas estrangeiras para o currículo. O que justificaria a ausência dessa discussão? Ela não seria mais necessária? Ao longo das trinta e nove páginas do documento dedicadas às línguas estrangeiras, há somente duas referências indiretas à questão: na introdução, afirma-se que “[a]s orientações curriculares para Línguas Estrangeiras tem como objetivo [...] retomar a reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio e ressaltar a importância dessas [...]” (p. 87) e, na seção dedicada à discussão da função educacional do ensino de línguas estrangeiras na escola e a noção de cidadania (p. 88-93), destaca-se que “[n]os PCNEM, encontram-se observações sobre o papel educacional do ensino de Línguas Estrangeiras” (p. 88). Assim, as

Orientações atualizam os pressupostos dos documentos anteriores relativamente aos critérios de seleção de línguas estrangeiras para o currículo e, ao fazê-lo, reafirmam a política linguística informal do Estado Brasileiro, a qual, como venho argumentando, ao mesmo tempo em que afirma o valor de uma educação linguística plurilíngue, fomenta o ensino e a aprendizagem de línguas economicamente importantes para o mercado de trabalho.

Enquanto a análise da legislação educacional brasileira referente ao ensino e à aprendizagem de línguas estrangeiras revela a existência de uma política linguística explícita (ou formal) e de outra implícita (ou informal), o exame das “práticas” estatais relacionadas à questão linguística torna evidente uma política linguística explícita (mas não formalizada) que funciona no sentido de fomentar a aprendizagem de inglês e de espanhol. A seguir, discutirei brevemente duas dessas práticas: o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) e o *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD).

A promulgação, em 1996, da atual LDB desencadeou profundas transformações no sistema educacional brasileiro. Entre as muitas mudanças propostas, a LDB determina que a União organize um processo de avaliação do rendimento escolar para todos os níveis de ensino. Esse sistema de avaliação teria como função definir as prioridades em termos de investimentos públicos com vista a melhorar a qualidade do ensino oferecido à população.

Considerando-se as mudanças no Ensino Médio propostas pela LDB, o exame a ser desenvolvido para esse nível de ensino deveria desvinculá-lo do vestibular tradicional (e da concepção de conhecimento e de aprendizagem que até então orientava a maior parte dos vestibulares brasileiros) e, ao mesmo tempo, flexibilizar os mecanismos de acesso ao ensino superior. A partir dessa proposta, o Ministério da Educação, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), instituiu, em 1998, o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM). Sobre o conteúdo a ser avaliado no ENEM, o documento que define as bases do exame, denominado *Documento Básico* (BRASIL, 1998b), afirma que

[o] modelo da Matriz contempla a indicação das competências e habilidades gerais próprias do aluno, na fase de desenvolvimento cognitivo correspondente ao término da escolaridade básica, associadas aos conteúdos do ensino fundamental e médio, e considera, como referências norteadoras, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os textos da Reforma do Ensino Médio e as Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (BRASIL, 1998b, p. 5).

Como se pode observar, propõe-se que o ENEM deve avaliar as competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Médio, as quais estão delineadas na legislação relativa a esse nível de ensino. Orientado por essas premissas, o ENEM avaliou, nas doze primeiras edições (de 1998 a 2009), competências e habilidades relacionadas aos três grandes eixos direcionadores do Ensino Médio: *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*; *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*; e *Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

No que se refere, especificamente, ao eixo *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, as doze primeiras edições do ENEM avaliaram competências e habilidades relativas aos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Literatura (Brasileira e Portuguesa), Artes, Educação Física, Tecnologias da Informação e Comunicação. Como se pode observar, a disciplina Língua Estrangeira Moderna não foi avaliada nessas edições do exame. Embora não esteja claro nos documentos do ENEM porque a disciplina foi mantida fora do exame nessas primeiras edições, uma explicação bastante plausível é o fato de a LDB e a legislação complementar não determinarem qual língua deve ser ensinada na rede oficial de ensino, pelo menos até a publicação da Lei nº 11.161/2005 sobre o ensino de espanhol.

Contudo, o edital de abertura do ENEM 2010 trouxe mudanças nesse sentido e a disciplina Língua Estrangeira Moderna foi incluída no exame. Contrariando o que postula a LDB relativamente à aprendizagem de línguas estrangeiras, os estudantes que participaram da edição 2010 do ENEM somente puderam escolher entre duas línguas estrangeiras: inglês e espanhol. O Estado

Brasileiro, em um exame que avalia as competências e habilidades desenvolvidas ao longo do Ensino Médio e que funciona como exame de entrada para um número cada vez maior de Universidades Públicas (um exame de alta relevância, portanto), avalia somente aquelas línguas estrangeiras que, como venho argumentando ao longo dessa seção, são importantes do ponto de vista econômico e geopolítico. No caso da língua espanhola, a avaliação dos candidatos se justifica, em parte, dada a obrigatoriedade legal de se incluí-la no currículo da rede oficial de ensino a partir da sanção da Lei nº 11.161/2005. Contudo, isso não ocorre com o inglês, uma vez que, como o exame dos documentos oficiais revela, o Estado Brasileiro não tem uma política oficial para essa língua. O que, então, justificaria a inclusão dessa língua específica no ENEM a partir de 2010? Nos editais de abertura das edições 2010 e 2011 do exame, não há qualquer referência a essa discussão. A meu ver, a inclusão dessas duas línguas no ENEM reflete a política linguística explícita do Estado Brasileiro, segundo a qual importa ensinar e aprender inglês e espanhol.

Com relação ao *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD), pode-se dizer basicamente o mesmo. Criado em 1929 sob o nome de *Instituto Nacional do Livro* (INL), o PNLD objetiva, desde a sua criação, possibilitar o acesso dos alunos da Rede Pública de Ensino a livros didáticos de qualidade e, ao tempo, fomentar o desenvolvimento do mercado editorial brasileiro de materiais educacionais. Tradicionalmente, o PNLD contempla aquelas disciplinas que compõem a base comum do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia. Contudo, no edital do PNLD 2011, a disciplina de Língua Estrangeira Moderna foi incluída no programa. Novamente, as duas línguas estrangeiras contempladas foram o inglês e o espanhol. Como no ENEM, os documentos relativos ao PNLD 2011 não explicitam quais foram os critérios de seleção utilizados⁸¹. Novamente parece não ser necessário justificar uma ação

⁸¹ Em julho de 2010, por ocasião do 58º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), quando questionada acerca de quais os critérios utilizados para a seleção dessas duas línguas para a o PNLD 2011, uma das pesquisadoras envolvidas na avaliação das coleções de língua espanhol afirmou simplesmente que essa orientação “veio de cima”.

que, com relação ao inglês, contraria a política linguística oficial do Estado Brasileiro: as comunidades locais têm o direito de escolher a língua estrangeira a ser ensinada em suas escolas, como afirma a LDB, mas o Estado Brasileiro somente oferece material didático para as línguas importantes do ponto de vista geopolítico e econômico.

A despeito das dificuldades práticas de se elaborarem provas e materiais didáticos para um grande número de línguas, importa aqui apontar as implicações de a União incluir somente o inglês e o espanhol em “práticas” importantes como o ENEM e o PNLD. Como propõe Shohamy (2006) especificamente em relação aos exames de línguas, esse tipo de procedimento do Estado envia uma mensagem clara à população acerca da importância que se deve atribuir às diferentes línguas estrangeiras.

Como tenho procurado demonstrar ao longo dessa seção, o exame da legislação educacional brasileira e de práticas estatais revela uma política linguística contraditória: por um lado, a LDB afirma a necessidade de a União valorizar a diversidade étnica e linguística do país e permitir que a comunidade educacional escolha a língua estrangeira a ser ensinada na rede oficial de ensino, e, por outro lado, o Estado Brasileiro legisla a favor de uma língua específica (o espanhol), tornando seu ensino obrigatório. A essa situação já conflitante, acrescenta-se uma política linguística estatal implícita que favorece a língua inglesa.

Como explicar, então, essa política linguística contraditória? Uma primeira possibilidade, seguindo a abordagem histórico-estrutural, seria supor que o Estado Brasileiro está deliberadamente manipulando a população de forma a perpetuar um estado de coisas dominante relativamente à aprendizagem de línguas. Contudo, essa análise perde consistência quando se considera que diferentes grupos políticos (de Direita e de Esquerda) se alternaram no poder desde a sanção da LDB, em 1996, sem que isso tenha acarretado mudanças significativas na política educacional (e linguística). Assim, parece redutor supor que a real política linguística do Estado Brasileiro reflete o desejo de um grupo

político específico. Outro ponto a se considerar nesse sentido é que todos os documentos analisados ao longo dessa seção foram elaborados por comissões compostas por educadores de diferentes orientações teóricas e políticas e, o que é mais importante, publicamente comprometidos com a melhoria da educação nacional. Dessa forma, não parece apropriado pensar a real política linguística brasileira a partir da ação consciente de um agente individual (ou um grupo social) comprometido com essa ou aquela agenda sociopolítica. Parece mais adequado supor, como propõe Tollefson (1991), que a legislação e as ações das autoridades educacionais refletem, na verdade, a política linguística que de fato vigora na sociedade. Legislação e legisladores estão inscritos na conjuntura histórica da sociedade brasileira contemporânea e essa, por sua vez, reflete a conjuntura histórica global.

Assim, parece-me, seguindo a proposta de Spolsky (2004) e de Shohamy (2006), que uma apreensão mais consistente da política linguística brasileira e, particularmente, da política linguística brasileira para a língua inglesa, objeto desta tese, passa pela discussão das representações sobre essa língua presentes no imaginário da população, uma vez que, como propõe Shohamy (2006), elas fomentam práticas sociais e essas constituem a real política linguística da comunidade. Nesse sentido, proponho que a política linguística brasileira da língua inglesa seja entendida como uma política de representação⁸²,

⁸² A representação é um dos temas mais complexos do pensamento contemporâneo (Cf., para diferentes discussões sobre o tema, CHARTIER, 1991; GROSSMANN e BOCH, 2006; Hall, 1997; SILVA, 2005, 2006; entre outros.). Como propõe Hall (1997), é possível distinguir três “teorizações” acerca do funcionamento da representação: a reflexiva, a intencional, e a construcionista. Segunda a primeira, a linguagem funcionária como um espelho que reflete os significados inerentes às coisas do mundo. A segunda perspectiva propõe justamente o contrário: os falantes impõem (os seus) significados às coisas do mundo via linguagem. A abordagem construcionista, diferentemente, afirma o caráter social da linguagem e postula que o significado não é imposto pelos falantes nem existe por si só. O que há, de fato, são sistemas de representação. Como se acredita nos Estudos Culturais, os atores sociais utilizam os sistemas conceituais de suas culturas e seus sistemas linguísticos (entendidos como sistemas representacionais) para construir os significados, para dar sentido ao mundo social. Como propõe Hall (1997, p. 25), a representação é uma prática. É justamente essa forma de entender a representação que orienta o desenvolvimento desta pesquisa e que fundamenta o conceito de política de representação. Uma política de representação consiste de um conjunto de

cujo núcleo é o *status* (social, profissional e acadêmico) conferido a essa língua pela sociedade e que funciona no sentido de reproduzir e legitimar as representações e as práticas sociais a ela relacionadas. Representações e práticas se retroalimentam e, como consequência, reproduzem a política linguística para a língua inglesa.

Segundo o modelo ampliado de política linguística proposto por Spolsky (2004) e desenvolvido por Shohamy (2006), as representações linguísticas fomentam práticas sociais relacionadas às línguas faladas e/ou estudadas pela população. Dessa perspectiva, o conjunto de práticas observáveis em uma comunidade constitui sua política linguística de fato. Assim, para se compreender a real política linguística para a língua inglesa em funcionamento no Brasil, é necessário discutir os mecanismos dessa política, uma vez que é por meio deles que as representações convertem-se em práticas.

Partindo da proposta de Shohamy (2006), parece apropriado afirmar que a legislação educacional brasileira; a educação linguística (o currículo, os materiais didáticos, a prática de sala de aula); os exames de línguas (o ENEM, os grandes vestibulares, os exames internacionais de proficiência); os Institutos de Idiomas; a utilização da língua inglesa em “espaços” públicos e privados (como, por exemplo, em placas de trânsito, sinalizações, *outdoors*, vestuário e acessórios etc.); a propaganda, de forma geral; entre outros, são mecanismos de política linguística que atuam na reprodução e legitimação das representações sobre a língua inglesa que circulam na sociedade.

A apreensão da política linguística assim compreendida passa obrigatoriamente pela descrição do funcionamento de cada um desses mecanismos. É preciso compreender, por exemplo, como a exigência de comprovação (via exames internacionais) de proficiência em língua inglesa por alguns setores da indústria brasileira fomenta e legitima representações e práticas linguísticas relacionadas a essa língua. Na mesma direção, seria importante

representações sobre dado tema (no caso, sobre a língua inglesa) que circula (via linguagem e outras formas simbólicas) em uma comunidade discursiva.

investigar como as peças publicitárias dos Institutos de Idiomas vêm explorando a representação de que a proficiência em inglês garante, quase por si só, o acesso a empregos socialmente valorizados.

Como já enunciado no capítulo de introdução, meu objetivo neste trabalho é, especificamente, discutir os exames de línguas como mecanismos da política linguística brasileira para a língua inglesa. Para isso, é necessário investigar de que forma os exames de língua inglesa desenvolvidos e/ou aplicados no Brasil fomentam e legitimam as representações que estão na base da política linguística brasileira para essa língua. Para atingir esse objetivo, procurei identificar e discutir as representações de alunos de dois cursos preparatórios para exames distintos: o vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e o *First Certificate in English* (FCE), exame de proficiência da Universidade de Cambridge.

Neste capítulo, apresentei os pressupostos teóricos que fundamentaram o estudo relatado nesta tese. Inicialmente, discuti os fundamentos teóricos e metodológicos que orientaram o desenvolvimento da área de Política Linguística nos anos de 1960 e 1970 e as críticas dirigidas à área entre as décadas de 1980 e 1990 por pesquisadores de orientação neomarxista e pós-estruturalista. Em seguida, analisei as propostas alternativas desenvolvidas por Baudauf Jr. (1994), Schiffman (1996) e apresentei a proposta de Spolsky (2004) e Shohamy (2006, 2008). Em um segundo momento, contextualizei a discussão acerca das implicações sociais dos exames de línguas e, por fim, discuti a política linguística para a língua inglesa em funcionamento no Brasil. Feito isso, apresento, no próximo capítulo, os pressupostos metodológicos que fundamentaram a investigação, o aparato teórico-analítico mobilizado na análise, os dois exames de línguas investigados, os contextos de ensino nos quais os dados foram coletados e os participantes da pesquisa.

3.1 A INVESTIGAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA COMO PESQUISA SITUADA

Na *International Encyclopedia of Linguistics* (BRIGHT, 1992), Kaplan e Widdowson afirmam que “[...] a LA [Linguística Aplicada] é uma tecnologia que torna ideias abstratas e descobertas científicas acessíveis e revelantes para o mundo real; ela atua como mediador entre teoria e prática” (KAPLAN e WIDDOWSON, 1992, p. 76)⁸³. Embora seja desnecessário dizer que, nessa definição, ressoa uma concepção de Linguística Aplicada há muito ultrapassada, gostaria de retomar essa discussão por um instante antes de discorrer sobre metodologias de pesquisa em Política Linguística.

Literalmente, a Linguística Aplicada seria a aplicação de teorias linguísticas na resolução de problemas de uso da linguagem. Dessa definição resultam os nomes de subáreas como “Linguística Aplicada à Tradução”, “Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira”, “Linguística Aplicada à Aquisição de Língua Materna”, entre outras. Assim, não se trataria de uma área de pesquisa e sim de um campo de aplicação. Sabe-se que essa forma restrita de caracterizar a área foi amplamente questionada ao longo das últimas décadas e que, como argumenta Moita Lopes (1996b, p. 17), trata-se de uma concepção superada.

Desde a publicação, em 1992, do livro *Linguística Aplicada: da Aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar* (PASCHOAL e CELANI, 1992), e mesmo antes disso, observa-se um esforço por parte dos linguistas aplicados

⁸³ No original: “[...] AL [Applied Linguistics] is a technology which makes abstract ideas and research findings accessible and relevant to the real world; it mediates between theory and practice”.

brasileiros no sentido de afirmar o caráter transdisciplinar da área, o que pode ser observado em textos e livros clássicos como, por exemplo, Cavalcanti (1986), Cavalcanti e Moita Lopes (1991), Moita Lopes (1994, 1996b), Signorini e Cavalcanti (1998a), entre outros. Mais que caracterizar a Linguística Aplicada como um campo de pesquisa autônomo (com métodos e objetos próprios), esses pesquisadores buscavam defini-la como uma área transdisciplinar.

Como apontam Signorini e Cavalcanti (1998b), a caracterização da Linguística Aplicada como área transdisciplinar emerge e se consolida ao longo das décadas de 1980 e 1990 em decorrência da ampliação do escopo da área. Essa diversificação acarretou a consolidação de uma base multidisciplinar na medida em que levou à adoção de procedimentos metodológicos oriundos de outras áreas do conhecimento como, por exemplo, a Psicologia, a Sociologia e, mais recentemente, os Estudos Culturais e Pós-Coloniais.

Dentre os muitos ganhos advindos dessa “metamorfose” da área, gostaria de destacar a mudança de enfoque relativamente ao conhecimento. De aplicadora de teorias gerais formuladas por outras disciplinas (principalmente pela Linguística), a Linguística Aplicada transformou-se em produtora de um saber situado. Enquanto campo aplicado (no sentido proposto por Moita Lopes (1996b)), a Linguística Aplicada passou a gerar conhecimento sobre práticas locais relacionadas à utilização da linguagem, ou seja, sobre os usos situados da linguagem. Passou-se a interrogar os significados sociais das práticas linguísticas, o que representou um ganho epistemológico e social significativo.

Como aponta Moita Lopes (2006) a propósito de uma Linguística Aplicada Indisciplinar, abandonou-se uma lógica solucionista relativamente aos problemas de uso da linguagem e passou-se a problematizá-los localmente em busca de uma inteligibilidade que propicie o desenvolvimento não de soluções imediatas e definitivas, mas de alternativas aos problemas linguísticos enfrentados pelas pessoas em suas práticas cotidianas. As grandes metanarrativas perderam importância (e credibilidade) e passou-se a gerar inteligibilidade acerca do local e do contingente.

Na área de Política Linguística, a qual se inscreve simultaneamente na Sociolinguística, na Sociologia da Linguagem e na Linguística Aplicada, vem ocorrendo uma transformação epistemológica semelhante. Como procurei demonstrar no capítulo teórico, autores como Spolsky (2004) e Shohamy (2006) têm defendido que se abandonem as grandes metanarrativas da área e que se desenvolvam abordagens locais para os fenômenos de política linguística. Contudo, essa mudança epistemológica implica uma ampliação do escopo da área e, conseqüentemente, o desenvolvimento e/ou adoção de metodologias de pesquisa que possibilitem a abordagem das “novas” práticas de política linguística.

3.2 A PESQUISA EM POLÍTICA LINGUÍSTICA

Tradicionalmente, a Política Linguística se ocupa (ou se ocuparia) da resolução de “problemas de comunicação” em comunidades linguisticamente complexas. Tendo em vista esse objetivo geral, desenvolveu-se um conjunto de procedimentos metodológicos que possibilitasse a descrição da situação sociolinguística de uma determinada comunidade e, posteriormente, a proposição de soluções para seus “problemas lingüísticos”⁸⁴.

Contudo, como apontei no capítulo teórico, vem-se consolidando nos últimos anos um paradigma de pesquisa alternativo cuja principal característica é a ampliação do escopo da área para além das práticas planejadas de política linguística. As pesquisas desenvolvidas segundo esse novo paradigma têm focalizado questões que até recentemente não integravam a agenda dos pesquisadores da área. Essa ampliação de escopo pode ser observada em publicações recentes como, por exemplo, o livro de introdução à Política Linguística organizado por Ricento (2006). Os autores reunidos nessa obra

⁸⁴ Sobre os procedimentos metodológicos adotados nesse tipo de pesquisa, conferir, entre outros, Eastman (1983, particularmente o capítulo 6), Cooper (1989), Kaplan e Baldauf Jr. (1997, particularmente o capítulo 4), Spolsky (1998), Calvet (2007, particularmente o capítulo 3).

abordam temas inovadores como, por exemplo, “Política Linguística e Identidade Nacional” (BLOMMAERT, 2006); “Política Linguística e a Educação de Minorias” (MAY, 2006); “Política Linguística e Língua de Sinais” (REAGAN, 2006), entre outros. O trabalho de McNamara e Shohamy (2008) acerca da relação entre exames de línguas e direitos humanos e a pesquisa de Shohamy (2006, 2008) sobre a relação entre política linguística e exames de línguas também se inscrevem nesse novo paradigma.

Essa nova vertente de pesquisa também se caracteriza por deslocar o foco das análises do macro para o micro. Schiffman (1996, 2006), por exemplo, propõe que se distingam dois tipos de política linguística: uma explícita (ou formal) e outra implícita (ou informal). Enquanto a análise da primeira se dá pelo exame da legislação oficial, a descrição da segunda só é possível por meio da análise das práticas linguísticas da comunidade cuja política se deseja compreender (Parte-se do pressuposto de que a política linguística que vigora na sociedade nem sempre coincide com a política linguística oficial.). Spolsky (2004) e Shohamy (2006) vão além da proposta de Schiffman e propõem que se investigue a relação entre as práticas linguísticas e as representações na descrição das políticas linguísticas das sociedades contemporâneas, proposta que, em certa medida, também pode ser observada em Canagarajah (1999).

Em decorrência dessa ampliação do escopo da área, foi necessário desenvolver e/ou adotar metodologias de pesquisa que possibilitassem analisar as novas práticas de política linguística das quais os pesquisadores da área passaram a se ocupar. Como se pode observar em Ricento (2006), o que houve, de fato, foi a adoção de metodologias qualitativas características de outras áreas das Ciências Humanas, tais como a Antropologia e a Sociologia. Passou-se a utilizar metodologias amplamente adotadas na pesquisa educacional e na área de Linguística Aplicada, como, por exemplo, a etnografia (CANAGARAJAH, 2006), a investigação histórica (WILEY, 2006) e a análise psicossocial (BAKER, 2006).

Em Shohamy (2006), obra que influenciou fortemente o estudo relatado nesta tese, não há referências a questões de metodologia de pesquisa ou de

instrumentos de geração de dados. Contudo, tendo em vista que o conceito de “mecanismo de política linguística”, núcleo da proposta da autora, engloba desde a legislação oficial de um país até as placas de trânsito, passando pelos exames de línguas e os materiais didáticos, pode-se inferir que a investigação dos diferentes mecanismos de política linguística demanda a utilização de metodologias de pesquisa específicas para cada mecanismo. Assim, um pesquisador interessado em compreender o papel da legislação oficial ou dos livros didáticos na política linguística de um país implementaria uma pesquisa documental, enquanto um pesquisador interessado em investigar os sinais de trânsito e outros usos públicos de uma determinada língua teria que utilizar técnicas de pesquisa de campo. No caso de pesquisas sobre os exames de línguas como mecanismos da política linguística de um país ou região, o tipo de metodologia a ser utilizada dependerá dos objetivos da pesquisa.

3.3 CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Como exposto no capítulo introdutório, meu objetivo neste trabalho é investigar em que medida os exames de línguas atuam como mecanismos da política linguística brasileira para a língua inglesa. Tendo em vista o papel das representações no modelo ampliado de política linguística adotado neste trabalho, focalizo, especificamente, as representações sobre a língua inglesa e sobre os exames de línguas presentes na fala de alunos de cursos preparatórios para dois exames distintos: o Vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e o *First Certificate in English* (FCE). Contudo, não se trata de uma descrição etnográfica desses cursos preparatórios, uma vez que as regras e padrões interacionais observáveis nesses dois contextos não estão em questão. Trata-se, como sugere André (2008), de uma pesquisa interpretativista de tipo etnográfico e não de uma etnografia escolar (ANDRÉ, 1989, 2008), uma vez que utilizei somente um dos instrumentos de coleta de dados característicos desse tipo de pesquisa.

Portanto, não houve uma triangulação de dados a partir de outros tipos de registro.

Do ponto de vista dos procedimentos de análise, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa interpretativista de cunho qualitativo (BORTONI-RICARDO, 2008; FLICK, 2009; MOITA Lopes, 1994, 1996b), na qual mobilizei os modos de operação da ideologia descritos por Thompson (2002). Por meio de entrevistas semi-estruturadas, busquei identificar representações sobre a língua inglesa e sobre os exames de línguas que habitam o imaginário dos participantes da pesquisa. Identificadas essas representações, procurei demonstrar, a partir da proposta de Spolsky e Shohamy, como os exames de línguas em análise, ao legitimar o *status* conferido à língua inglesa pela sociedade brasileira, atuam na reprodução da política linguística brasileira para a língua inglesa, constituindo-se, assim, como mecanismos dessa política.

Nas próximas seções, apresento o aparato teórico-analítico mobilizado na análise, as características dos dois exames investigados, os contextos de ensino nos quais as entrevistas foram realizadas e o perfil dos participantes da pesquisa.

3.3.1 APARATO TEÓRICO-ANALÍTICO

Na análise das entrevistas que constituem o *corpus* desta pesquisa, mobilizo, como aparato analítico, os modos de operação da ideologia descritos por Thompson (2002). Contudo, como não estou trabalhando com o conceito de “ideologia”, não se trata de uma aplicação direta da proposta do autor e sim de uma adaptação.

Em *Ideologia e Cultura Moderna*, Thompson identifica cinco modos gerais de operação da ideologia: *legitimação*, *dissimulação*, *unificação*, *fragmentação* e *reificação*, sendo que cada um deles pode estar relacionado a determinadas estratégias de construção simbólica. Como propõe o autor, “[o]

exame das estratégias típicas de construção simbólica pode alertar-nos para algumas das maneiras como o sentido pode ser mobilizado no mundo social e como pode delimitar um raio de possibilidades para a operação da ideologia [da política linguística, no caso desta tese]” (THOMPSON, 2002, p. 82).

A primeira forma de operação da ideologia é a *legitimação*. Trata-se de representar relações de dominação (ou de imposição de uma prática) como legítimas. A partir de Max Weber, Thompson distingue três tipos de fundamentos nos quais as afirmações de legitimação podem estar embasadas: fundamentos *racionais*, *tradicionais* e *carismáticos*. Enquanto os fundamentos racionais apelam para a legalidade de um conjunto dado de regras, os fundamentos tradicionais baseiam-se na sacralidade da tradição, e os fundamentos carismáticos ancoram-se no caráter excepcional de uma pessoa (ou instituição). Exigências, imposições, decisões, etc. baseadas nesses três fundamentos podem ser expressas em formas simbólicas por meio por meio daquilo que Thompson denomina de “estratégias de construção simbólica”. O autor destaca três estratégias principais: *racionalização*, *universalização* e *narrativização*.

A *racionalização* ocorre quando, por meio de uma cadeia de raciocínio, procura-se defender ou justificar um conjunto de relações ou instituições sociais com vistas a persuadir ou obter o consentimento de uma audiência. A segunda estratégia de construção simbólica que opera na legitimação é a *universalização*. Segundo Thompson, por meio dessa estratégia, “[...] acordos institucionais que servem aos interesses de alguns indivíduos são apresentados como servindo aos interesses de todos, e esses acordos são vistos como estando abertos, em princípio, a qualquer um que tenha a habilidade e a tendência de ser neles bem sucedido” (THOMPSON, 2002, p. 83). O terceiro tipo de estratégia é a *narrativização*. As exigências ou imposições são inseridas em narrativas que, ao relatar o passado, retratam o presente como parte de uma tradição eterna e aceitável: “[...] as tradições são, muitas vezes, *inventadas* a fim de criar um sentido de pertença a uma comunidade e a uma história que transcende a experiência do conflito, da diferença e da divisão” (THOMPSON, 2002, p. 83).

As relações de dominação/imposição também podem ser estabelecidas e perpetuadas por meio da *dissimulação*. Via formas simbólicas, essas relações são ocultadas, negadas ou dissimuladas. Elas também podem ser representadas de forma a desviar a atenção das relações e processos sociais existentes. A dissimulação se dá por meio de três estratégias principais: *deslocamento*, *eufemização* e *tropos*. O *deslocamento* ocorre quando um termo tradicionalmente utilizado para se referir a um determinado ente é aplicado a outro, processo do qual resulta uma transferência de conotações positivas entre o par envolvido. Na *eufemização*, “[...] ações, instituições ou relações sociais são descritas ou redescritas de modo a despertar uma valoração positiva” (THOMPSON, 2002, p. 84). O terceiro tipo de estratégia utilizada na dissimulação envolve o uso figurativo da linguagem ou das formas simbólicas (ou *tropos*). Na verdade, trata-se de um conjunto de figuras de linguagem das quais as mais comuns são a *sinédoque*, a *metonímia* e a *metáfora*.

Na *sinédoque*, utiliza-se a parte pelo todo ou o todo pela parte. Essa figura de linguagem pode ser utilizada para dissimular relações sociais na medida em que inverte as relações entre a coletividade e as suas partes, entre grupos específicos e formações sociais e políticas mais amplas. A *sinédoque* atua, por exemplo, na criação de um sentimento de homogeneidade onde, de fato, há heterogeneidade. Já a *metonímia*, como explica Thompson, “[...] envolve o uso de um termo que toma o lugar de um atributo, de um adjunto, ou de uma característica relacionada a algo para se referir à própria coisa, embora não exista conexão necessária entre o termo e a coisa à qual alguém possa estar se referindo” (THOMPSON, 2002, p. 85). Por meio da *metonímia*, estabelecem-se relações entre elementos não necessariamente relacionados. Na publicidade, por exemplo, a *metonímia* é utilizada para representar um referente positiva ou negativamente. Isso se dá por meio do estabelecimento de relações (não necessárias) entre o referente e uma entidade ou prática. A *metáfora*, por sua vez, consiste na aplicação de uma característica a um ente (objeto, ação, pessoa, país, língua etc.) ao qual ela não poderia ser aplicada. Como aponta Thompson,

[a] metáfora pode dissimular relações sociais através de sua representação, ou da representação de indivíduos e grupos nelas implicados, como possuidoras de características que elas, literalmente, não possuem, acentuando, com isso, certas características às custas de outras e impondo sobre elas um sentido positivo ou negativo (THOMPSON, 2002, p. 85).

Como lembra Thompson, a utilização de figuras de linguagem é uma prática comum no uso cotidiano de todas as línguas. Como se trata de um procedimento bastante eficaz na mobilização de sentidos no mundo sócio-histórico, seu uso pode estar envolvido em relações de poder na medida que, via linguagem, alguns sentidos são legitimados e outros excluídos.

O terceiro modo de operação da ideologia é a *unificação*. Relações desiguais (de dominação e/ou imposição) podem ser estabelecidas e sustentadas por meio da construção, em nível simbólico, de um sentimento de unidade. Os indivíduos são interligados em uma coletividade independentemente das diferenças que os separam. Isso se dá, principalmente, por meio de duas estratégias simbólicas: a *padronização* e a *simbolização da unidade*. A *padronização* ocorre quando formas simbólicas diferentes (como, por exemplo, variantes dialetais, comportamentos, práticas) são adaptadas a um referencial padrão, o qual é proposto como aceitável para todos. A *simbolização da unidade* envolve a construção e difusão de símbolos de unidade (hinos, bandeiras, emblemas e inscrições) visando à construção de uma identidade coletiva. Frequentemente, a simbolização da unidade interliga-se com a narrativização, uma vez que os símbolos de unidade podem integrar narrativas de origem (a bandeira que sobrevive a uma grande batalha, por exemplo). Embora a simbolização da unidade seja uma estratégia simbólica tradicionalmente utilizada na criação de uma identidade comum para grandes grupos coletivos como a nação, ela também é operacionalizada para dar unidade a organizações sociais de menor porte. Por meio dela, identidades coletivas são criadas e continuamente

reafirmadas em um processo que, por suprimir as diferenças, pode atuar na sustentação de relações de poder desiguais.

Uma quarta forma de operação da ideologia é a *fragmentação*. Trata-se de dividir para unificar. Aqueles indivíduos ou grupos que podem representar uma ameaça à coletividade são representados como maus, perigosos ou ameaçadores. Isso se dá principalmente por meio de duas estratégias de construção simbólica: a *diferenciação* e o *expurgo do outro*. Na primeira, dá-se ênfase às diferenças e divisões existentes entre as pessoas e os grupos de forma a impedi-los de se organizar em torno de um objetivo comum. O *expurgo do outro*, por sua vez, consiste basicamente na construção de um inimigo comum (interno ou externo, real ou imaginário) contra o qual as pessoas, coletivamente, são convocadas a resistir.

O último dos cinco modos de operação da ideologia discutidos por Thompson é a *reificação*, a qual funciona no sentido de retratar situações transitórias e históricas como permanentes, naturais e atemporais. Como aponta Thompson, “[p]rocessos são retratados como coisas, ou como acontecimentos de um tipo quase natural, de tal modo que o seu caráter social e histórico é eclipsado” (THOMPSON, 2002, p. 87). A reificação funciona no sentido de eliminar ou ofuscar o caráter sócio-histórico dos fenômenos sociais por meio de estratégias de *naturalização* e *eternalização*. Via naturalização, fatos e eventos sociais que resultam da conjuntura social mais ampla são retratados como acontecimentos naturais ou como o resultado inevitável de características naturais inerentes às pessoas ou às instituições envolvidas. A eternalização promove um esvaziamento dos fenômenos sócio-históricos ao apresentá-los como permanentes, recorrentes e imutáveis. Dessa forma, a origem histórica de tradições e instituições é apagada, o que dificulta qualquer tipo de questionamento acerca de sua finalidade ou adequação. Como afirma Thompson, “[e]les [costumes, tradições e instituições] se cristalizam na vida social, e seu caráter aparentemente a-histórico é reafirmado através de formas simbólicas que, na sua construção, como também na sua repetição, eternalizam o contingente (THOMPSON, 2002, p. 88). A reificação

também opera por meio de recursos gramaticais e sintáticos como a *nominalização* e a *passivização*. Esses dois recursos linguísticos atuam no sentido de orientar a atenção do leitor/ouvinte, pois, ao apagar atores e ações, representam processos como coisas ou acontecimentos. Há, portanto, um apagamento da historicidade dos processos sociais.

Para Thompson, as cinco formas de operação da ideologia discutidas acima e as estratégias de construção simbólicas a elas relacionadas não são essencialmente ideológicas. As estratégias são, na verdade, instrumentos por meio dos quais as formas simbólicas (que podem reproduzir um determinado estado de coisas) são produzidas. Elas são, de fato, instrumentos de mobilização do sentido. Como lembra Thompson,

[...] se as formas simbólicas assim produzidas servem para sustentar relações de dominação ou para subvertê-las, se servem para promover indivíduos e grupos poderosos ou para miná-los, é uma questão que só pode ser resolvida examinando como essas formas simbólicas operam em circunstâncias sócio-históricas particulares, como elas são usadas e entendidas pelas pessoas que as produzem e recebem em contextos socialmente estruturados da vida cotidiana (THOMPSON, 2002, 89).

3.3.2 O VESTIBULAR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS (Unicamp)

Antes de caracterizar o vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e, mais especificamente, sua prova de inglês, acredito que seja relevante justificar a escolha desse exame em particular. Primeiramente, trata-se do vestibular da universidade junto a qual a tese foi desenvolvida. Discutir o Vestibular Unicamp parece-me uma forma de colaborar com a Universidade no sentido de fomentar a discussão acerca do impacto (positivo e/ou negativo) da instituição na sociedade brasileira como um todo e na sociedade campineira de forma mais restrita.

Como historica Scaramucci (1999, 2005), o Vestibular Unicamp passou por uma ampla reformação em 1987: “[o] objetivo de sua reformulação foi selecionar um perfil de aluno considerado desejável pela universidade e promover, ao mesmo tempo, uma maior interação com o ensino de nível médio” (SCARAMUCCI, 1999, p. 9). O exame, que até então era organizado pela Fundação Carlos Chagas, passou a ser administrado por uma comissão interna à Universidade, a Comissão Permanente para os Vestibulares (Comvest). O advento da Comvest é importante do ponto de vista histórico na medida em que a Universidade passou a ter total controle sobre o próprio processo seletivo, definindo, assim, o conteúdo e o formato do exame e, conseqüentemente, o perfil dos alunos ingressantes.

Como afirma Scaramucci no excerto acima, a reformulação do Vestibular Unicamp também tinha por objetivo promover a interação entre a Universidade e o Ensino Médio. Esse objetivo se concretizou na medida em que as mudanças implementadas no Vestibular Unicamp colaboraram para uma profunda revisão do modelo de exame vestibular utilizado no Brasil até aquele momento. De um ponto de vista mais restrito, as transformações implementadas nas provas de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira (Inglês e Francês) acarretaram modificações na grade curricular e nos procedimentos metodológicos de muitas instituições, as quais visavam se alinhar à proposta do novo Vestibular Unicamp (Cf., entre outros, SCARAMUCCI, 1999; 2000/2001, 2002, 2005).

Como aponteí acima, a seleção dos calouros da Unicamp estava a cargo, até 1987, da Fundação Carlos Chagas, instituição que selecionava os alunos ingressantes de universidades de todo o país. Do ponto de vista metodológico, trabalhava-se basicamente com perguntas de múltipla escolha. A partir da criação da Comvest e do processo de reformulação, o Vestibular Unicamp foi dividido em duas fases não consecutivas. Na primeira, os candidatos dissertavam sobre doze questões gerais que envolviam o conteúdo das disciplinas do núcleo comum do Ensino Médio (Matemática, Química, Física, História, Geografia e Biologia) e redigiam um texto a partir de três propostas distintas

quanto ao gênero textual. A segunda fase se dava em quatro dias consecutivos, período no qual os candidatos realizavam oito provas dissertativas que envolviam o conteúdo das disciplinas Língua e Literatura de Língua Portuguesa, Biologia, Química, Física, Geografia, História, Matemática e Língua Estrangeira (Inglês ou Francês)⁸⁵. Em cada um dos quatro dias dessa fase, os candidatos realizavam duas provas de doze questões cada uma, totalizando vinte e quatro questões por dia.

Em 2010, o Vestibular Unicamp passou por uma nova reformulação. A organização em duas fases foi mantida, mas foram implementadas mudanças no formato das questões da primeira fase e na prova de redação de texto. As doze questões dissertativas tradicionais foram substituídas por quarenta e oito questões de múltipla escolha também sobre o conteúdo do núcleo comum do Ensino Médio. Quanto à prova de redação, o número de textos a serem produzidos foi ampliado de um para três. Em decorrência dessas mudanças, o tempo de realização da prova foi estendido de quatro para cinco horas. A segunda fase também passou por transformações, sendo que a primeira foi a redução do número de dias de quatro para três. O número de questões a serem respondidas por dia foi mantido em vinte e quatro, o que acarretou uma diminuição do número total de questões de noventa e seis para setenta e duas. Também houve uma reorganização quanto à distribuição do número de questões por disciplinas ou área do conhecimento: Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa (12); Matemática (12); Ciências da Natureza (24, sendo que 08 de Física, 08 de Química, e 08 de Ciências Biológicas); Ciências Humanas (18, sendo pelo menos 08 de História e 08 de Geografia e até 02 entre Filosofia, Sociologia e Artes); e Língua Inglesa (06). Observe-se que o número de questões da prova de inglês foi reduzido à metade. O formato dissertativo das respostas foi mantido nessa fase.

⁸⁵ Até 2002, os candidatos podiam realizar a prova de Língua Estrangeira em Inglês ou Francês. A opção pela língua estrangeira se dava no momento da inscrição. A partir da edição 2003 do exame, a língua francesa foi retirada dado o baixo número de candidatos que optavam por essa língua. Retomarei essa questão em outro ponto do trabalho.

No que se refere à prova de Língua Estrangeira especificamente, a reformulação implementada em 1987 também trouxe mudanças quanto à habilidade linguística avaliada. Até aquela data, a prova baseava-se em um programa tradicional de ensino de língua estrangeira, o qual se organizava a partir de itens gramaticais (SCARAMUCCI, 1999). Assim, o exame avaliava, com base em perguntas de múltipla escolha, o conhecimento sistêmico dos candidatos. A partir da reformulação, a prova de Língua Estrangeira passou a avaliar a capacidade de leitura. As questões, em língua portuguesa, passaram a ser formuladas com base em “textos” extraídos de jornais, revistas, romances e outras fontes, sendo que as respostas também deveriam ser redigidas em língua portuguesa, uma vez que, como lembra Scaramucci, o exame avalia a capacidade de leitura em língua estrangeira dos candidatos e não sua habilidade de produção escrita.

A opção por perguntas de resposta aberta ou dissertativa reflete a concepção de leitura que orienta o exame. Como aponta Scaramucci, as provas de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira do Vestibular Unicamp são orientadas pelo pressuposto de que a leitura é um processo de construção de sentidos e não a simples decodificação das informações “contidas” em um texto. Assim, o exame

[...] reconhece a possibilidade de leituras distintas para um mesmo texto, dependendo dos conhecimentos que cada leitor traz para a tarefa, assim como de leituras distintas para um mesmo leitor, dependendo de sua motivação, interesse, envolvimento e/ou objetivos que tem para a leitura (SCARAMUCCI, 1999, p. 10).

Antes de caracterizar o contexto no qual os dados relativos ao Vestibular Unicamp foram coletados, acredito que seja relevante apresentar alguns dados numéricos que indicam, em alguma medida, o prestígio da Universidade Estadual de Campinas na cena universitária brasileira. Em sua primeira edição, em 1987, inscreveram-se para o Vestibular Unicamp treze mil duzentos e sessenta (13260) candidatos, sendo que o exame foi aplicado em nove cidades do Estado de São Paulo. Dez anos depois, em 1997, o número de

inscritos havia crescido para trinta e um mil novecentos e cinquenta e um (31951). Naquela edição, o exame foi aplicado em dezessete cidades, sendo três capitais de outros estados (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) além do Distrito Federal. Em 2007, vinte anos após a primeira edição, quarenta e seis mil novecentos e quarenta e quatro (46944) pessoas se inscreveram e o exame foi aplicado em vinte e cinco cidades, dezessete paulistas, sete capitais de estado (Minas Gerais, Paraná, Ceará, Goiás, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Bahia) e o Distrito Federal. Na edição 2011, o Vestibular Unicamp recebeu cinquenta e duas mil novecentas e trinta e nove (52939) inscrições. Os candidatos puderam realizar o exame em dezessete cidades paulistas, seis capitais estaduais (Belo Horizonte, Curitiba, Fortaleza, Goiânia, Rio de Janeiro, Salvador) e no Distrito Federal.

Não foi possível realizar uma análise detalhada dos números do Vestibular Unicamp no que se refere ao crescimento da demanda por vagas em comparação com a ampliação da oferta, uma vez que, no endereço eletrônico da Comvest, não há dados atualizados sobre o tema. Contudo, para que se possa ter uma ideia da progressão da demanda por vagas comparativamente à ampliação da oferta, apresento, a seguir, dados relativos a três cursos (um de cada área de conhecimento) na primeira fase das edições 1987 e 1997 do exame: História, Engenharia Civil e Ciências Biológicas.

Em 1987, a relação candidato/vaga no curso de História era de 7,7. Dez anos depois, em 1997, essa relação havia se ampliado para 18,1, sendo que o número de vagas ofertadas passou de 30, em 1987, para 40 em 1997. No curso de Engenharia Civil, a relação candidato/vaga passou de 3,2 (1987) para 11,2 (1997) enquanto o número de vagas disponibilizadas anualmente manteve-se inalterado (em 70). Na área de Ciências Biológicas, também se verificou, de forma geral, um crescimento da demanda por vagas bastante superior ao da ampliação do número de vagas disponíveis. No curso de Ciências Biológicas, especificamente, a relação candidato/vaga, que era de 14,8 em 1987, passou para

46,3 em 1997, sendo que, no mesmo período, não houve ampliação do número de vagas (que se manteve em 40 por ano)⁸⁶.

Embora o crescimento do número de inscritos, dos locais de aplicação do Vestibular Unicamp e da demanda por vagas seja um indicativo do prestígio da Universidade Estadual de Campinas junto à sociedade paulista e brasileira, uma análise mais consistente e adequada (do ponto de vista metodológico) das causas e consequências desse crescimento deve levar em consideração as variáveis históricas, econômicas e sociais envolvidas no crescimento da demanda por vagas no ensino superior nesse período, o que extrapola os objetivos e o alcance desta pesquisa.

3.3.2.1 O CONTEXTO DE PESQUISA

A região metropolitana de Campinas abriga várias Instituições de Ensino Superior. Além da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), a região conta com um grande número de outras instituições de caráter privado voltadas para a educação de nível superior. Consequentemente, há muitas instituições dedicadas à preparação de alunos para os concursos vestibulares. Alguns desses “cursinhos” dedicam-se exclusivamente à preparação de vestibulandos de baixa renda, os quais, frequentemente, não podem arcar com os custos de um curso preparatório convencional. Foi em um desses “cursinhos populares” que realizei as entrevistas sobre o Vestibular Unicamp.

Contudo, a opção por esse contexto específico não foi motivada pelas características socioeconômicas do corpo discente, na medida em que estou partindo do pressuposto, enunciado por Chartier (1991) e, em certa medida, também por Tollefson (1991), de que as representações atravessam as classes

⁸⁶ As informações apresentadas nessa seção foram obtidas no endereço eletrônico da Comvest. Para mais informações sobre o Vestibular Unicamp, acessar o sítio da Comissão em <http://www.comvest.unicamp.br/index.html>.

sociais. A escolha foi motivada, na verdade, por se tratar de um curso preparatório vinculado à Unicamp. Trata-se de um curso pré-vestibular organizado por alunos de graduação e pós-graduação dessa universidade e que está sediado na Moradia Estudantil da instituição (Cursinho da Moradia, de agora em diante)⁸⁷.

O Cursinho da Moradia iniciou suas atividades em 1997 como projeto de extensão vinculado à Pró-Reitoria de Extensão da Unicamp, a qual designava um professor para coordenar as atividades pedagógicas e administrar o projeto. As aulas eram ministradas por alunos de graduação contemplados com bolsas trabalho, uma das modalidades de bolsa de apoio concedida pela instituição aos alunos de baixa renda. Atualmente, esse vínculo limita-se a cessão, pela Unicamp, do espaço físico no qual as atividades são desenvolvidas e do serviço de limpeza. O caráter institucional não existe mais. As atividades são desenvolvidas em um conjunto de três salas localizadas nas dependências da Moradia Estudantil e o corpo docente é composto por professores voluntários, todos eles alunos de cursos de graduação e pós-graduação da Universidade. As despesas de manutenção são custeadas com recursos arrecadados com as inscrições para o processo seletivo, o qual é realizado, geralmente, no início do ano letivo.

Como se trata de trabalho voluntário, há grande flutuação anual do corpo docente, o que implica constante reorganização dos objetivos do projeto. De forma geral, objetiva-se propiciar vivência educacional formativa a egressos do Ensino Médio que, por diversas razões, experienciaram escolarização fundamental e média deficiente. De forma mais restrita, objetiva-se retomar e consolidar conteúdos do Ensino Médio de forma a possibilitar que os alunos possam ter condições mínimas de participar dos concursos vestibulares das grandes universidades.

No ano letivo de 2010, cento e trinta e duas (132) pessoas inscreveram-se no processo seletivo, sendo que apenas sessenta e sete (67) realizaram as

⁸⁷ As informações utilizadas nessa seção foram obtidas por meio de uma entrevista com a aluna da Unicamp que, no segundo semestre de 2010, coordenava o Cursinho da Moradia. O Cursinho não dispõe de um *site* próprio. Somente de um *blog* que atualmente está indisponível. No *site* oficial da Universidade, não há informações atuais sobre o Cursinho.

provas. As atividades tiveram início com sessenta (60) alunos e treze (13) professores. No final do segundo semestre letivo daquele ano, período no qual as entrevistas foram realizadas, apenas doze (12) alunos frequentavam as aulas regularmente.

3.3.2.2 OS PARTICIPANTES

As entrevistas com os alunos do Cursinho da Moradia foram realizadas no segundo semestre de 2010. Como o Cursinho funciona somente no período noturno e não era viável realizar as entrevistas em outro local e horário, entrevistei os alunos antes do início das aulas e durante os intervalos. Dessa forma, o período de coleta de dados estendeu-se por aproximadamente dois meses.

Inicialmente, eu havia estabelecido que seriam entrevistados dez alunos de cada um dos contextos de pesquisa. Contudo, como somente doze alunos estavam frequentando as aulas regularmente no período de coleta de dados, optei por entrevistar todos.

O grupo era composto por cinco homens e sete mulheres. No momento das entrevistas, todos residiam em Campinas ou em alguma das cidades da região metropolitana. Três dos entrevistados eram migrantes de outros estados da Federação e um havia mudado para Campinas de uma cidade do interior do Estado de São Paulo especialmente para frequentar o Cursinho da Moradia⁸⁸. Quanto à idade, o grupo era composto por quatro adolescentes entre dezoito e dezenove anos e jovens adultos, sendo exceção uma aluna de 61 anos de idade.

⁸⁸ Segundo a coordenadora do projeto, é comum que os alunos tenham expectativas muito altas relativamente ao Cursinho da Moradia, tanto do ponto de vista educacional quanto das instalações. Como o projeto traz em seu nome a sigla Unicamp, os alunos acreditam que se trata de projeto amplamente amparado pela Universidade. Isso também parece explicar a ocorrência de inscrições de alunos do interior do estado e mesmo do sul de Minas Gerais. Ao longo da coleta de dados, pude observar que, de fato, há uma forte legitimação do Cursinho pelos alunos.

3.3.2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Tendo em vista que meu objetivo com as entrevistas era identificar as representações dos pré-vestibulandos sobre a língua inglesa, sobre o Vestibular Unicamp e, especificamente, sobre a prova de inglês do Vestibular Unicamp, elaborei, com a colaboração da orientadora da pesquisa, um conjunto de questões que levasse os entrevistados a discorrer sobre esses temas. Minha expectativa era a de que, ao falar livremente sobre esses tópicos, os alunos explicitariam suas representações. Tratam-se, portanto, de entrevistas semi-estruturadas. O roteiro utilizado consta na seção de anexos (Cf. Apêndice I).

As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

3.3.3 O *FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH* (FCE)

Nas últimas duas décadas, vem se consolidando no Brasil uma tradição de exames de proficiência em língua estrangeira. No que se refere especificamente à língua inglesa, diferentes setores da sociedade têm fomentado o desenvolvimento e consolidação dessa tradição. Na área empresarial, muitas empresas exigem que seus funcionários administrativos comprovem proficiência em inglês. Como aponta Kobayashi (2010), frequentemente os candidatos a uma vaga nessas empresas são instados a comprovar proficiência nessa língua por meio de diplomas de Institutos de Idiomas ou de exames internacionais. No que se refere ao setor público, algumas universidades têm incluído a comprovação de proficiência via TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) ou IELTS (*International English Language Testing System*) como um dos pré-requisitos para inscrição em concursos para docentes de diferentes áreas. Justifica-se essa exigência com base no argumento de que se tratam de vagas voltadas para a Pós-Graduação e que visam maior internacionalização das universidades brasileiras. Com relação à Pós-Graduação especificamente, muitos Programas

abdicam de realizar a avaliação da proficiência em leitura de seus candidatos e transferem essa responsabilidade para Institutos de Idiomas, enquanto outros exigem essa comprovação via exames internacionais ou nacionais, como o TEAP (*Test of English for Academic Purposes*)⁸⁹. No que diz respeito à escolarização fundamental e média, é crescente a introdução de exames internacionais em instituições privadas que atuam nesse nível de ensino. Costa (2009), por exemplo, discute as implicações da introdução do YLE (*Young Learners Exam*), um dos exames da *University of Cambridge ESOL Examinations* (órgão dessa universidade voltado exclusivamente para o desenvolvimento e aplicação internacional de exames de proficiência em língua inglesa), na grade curricular do Ensino Fundamental I de instituições particulares.

Um dos exames de língua inglesa frequentemente aplicados no Brasil é o *Cambridge English: First* ou *First Certificate in English* (FCE), também da Universidade de Cambridge. Trata-se de um exame que avalia a proficiência oral e escrita em nível intermediário superior (*upper-intermediate*) para fins profissionais e educacionais. O exame é aplicado no Brasil por centros autorizados, sendo a Cultura Inglesa o principal aplicador e divulgador. Recentemente, acompanhando o crescimento da demanda por exames de proficiência para crianças e adolescentes, a *Cambridge ESOL Examinations* desenvolveu o *FCE for Schools*, versão do exame voltada especificamente para o contexto educacional. No Brasil, um número crescente de Escolas Particulares de nível fundamental e médio vem incluindo essa modalidade do exame em suas grades curriculares. Em alguns casos, o exame é incluído no currículo como disciplina optativa e, em outros, em caráter obrigatório. Assim, o que se está presenciando é um fenômeno de extrema relevância para a compreensão da política linguística brasileira da língua inglesa: um exame internacional de proficiência (e o curso preparatório para esse exame) está sendo incorporado ao currículo de algumas escolas da rede oficial (particular) de ensino brasileira, o que não é um acontecimento desprezível. A decisão de

⁸⁹ Sobre o uso do TEAP em uma universidade pública paulista, conferir Lanzoni (2004).

focalizar o FCE e não outro exame foi motivada, em certa medida, pela necessidade de se aprofundar a discussão acerca desse novo fenômeno educacional brasileiro, como destaca Costa (2009) em sua pesquisa.

3.3.3.1 O CONTEXTO DE PESQUISA

A região de Campinas vem se consolidando como um dos mais importantes polos tecnológicos do país graças, em parte, ao grande número de universidades e centros de pesquisa instalados na região. Consequentemente, há um grande fluxo internacional de estudantes e profissionais de diversas áreas, o que acarreta grande demanda por cursos de idiomas (particularmente de inglês) e, por extensão, de exames internacionais de proficiência. Dessa forma, há um grande número de cursos preparatórios para exames como TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*), IELTS (*International English Language Testing System*), TELP (*Test of English Language Proficiency*), FCE (*First Certificate in English*), entre outros.

O FCE, especificamente, é aplicado pela Cultura Inglesa de Campinas, instituição que oferece cursos preparatórios para esse e outros exames da Universidade de Cambridge. Contudo, os dados sobre o FCE utilizados nesta pesquisa não foram coletados na Cultura Inglesa e sim em uma instituição de ensino regular da região que oferece o preparatório para esse exame como disciplina optativa de sua grade curricular⁹⁰.

Trata-se de uma instituição de ensino de caráter privado fundada há mais de um século por imigrantes europeus. Atualmente, a escola tem seis unidades, sendo quatro localizadas na capital paulista e duas na região metropolitana de Campinas. Uma das principais características da instituição é a ênfase no ensino de línguas estrangeiras. Além da possibilidade de optarem por

⁹⁰ As informações utilizadas nessa seção foram obtidas no endereço eletrônico da instituição e por meio de uma entrevista com a coordenadora da área de inglês.

um currículo bilíngue, os alunos têm aulas de alemão, espanhol e inglês, além de mandarim, língua que é oferecida como disciplina optativa entre a sexta e a oitava séries (sétimo e nono anos) do Ensino Fundamental. Como desdobramento dessa tradição de ensino de línguas, os alunos são preparados para exames internacionais de proficiência nas três línguas que integram o currículo oficial da escola.

Com relação à língua inglesa especificamente, a instituição tradicionalmente oferece cursos preparatórios em caráter optativo para dois exames da Universidade de Cambridge: o *First Certificate in English* (FCE) e o *Certificate in Advanced English* (CAE). A preparação para esses exames inicia-se na sétima série do Ensino Fundamental (atual oitavo ano) e as provas são realizadas ao final do primeiro e do segundo anos do Ensino Médio, respectivamente. Em 2010, a instituição começou a aplicar o *Preliminary English Test* (PET) para os alunos da sexta série do Ensino Fundamental. No geral, o índice de aprovação é bastante expressivo. No caso do FCE, a aprovação gira em torno de 95 por cento, sendo que frequentemente todos os alunos são aprovados. Com relação ao CAE, esse índice oscila entre 72 e 95 por cento.

O curso preparatório para o FCE foi introduzido na instituição em 1990. Pode-se afirmar, portanto, que se trata de uma tradição da escola. Inicialmente, o curso tinha duração de três anos. Em 2001, houve uma reformulação e o período de preparação foi reduzido para dois anos, tendo em vista que os alunos já estavam aptos a prestar o exame ao final do segundo ano. Esse ano “suplementar” passou a ser dedicado à preparação dos alunos para o CAE, o qual foi introduzido naquele ano.

Como apontei anteriormente, o preparatório para os exames de proficiência são oferecidos como disciplinas optativas. Conseqüentemente, os cursos são ministrados fora do horário regular de aulas, no período da tarde. Com relação ao preparatório do FCE, há grande demanda pelo curso o que levava a instituição a realizar uma seleção entre os alunos interessados. Em decorrência da grande demanda pelo preparatório, a instituição, a partir de consulta aos pais,

decidiu estender o curso a todos os alunos a partir de 2011. Assim, o preparatório para o FCE passou a integrar a grade curricular oficial da instituição.

3.3.3.2 Os PARTICIPANTES

As entrevistas com os alunos do curso preparatório para o FCE ocorreram no segundo semestre de 2010. Para não atrapalhar o andamento das atividades da instituição, as entrevistas foram agendadas para o período da tarde no mesmo dia da semana em que os alunos tinham aulas do preparatório. A pedido da administração da instituição, foi encaminhado às famílias um termo de consentimento (Cf. Anexo II), sendo que os pais de onze crianças manifestaram-se favoravelmente à participação dos filhos na pesquisa. Embora eu houvesse estabelecido que somente dez alunos seriam entrevistados, optei por incluir todos os interessados.

Dos onze participantes da pesquisa, sete eram do sexo feminino e quatro do masculino. No período de realização das entrevistas, todos residiam na região metropolitana de Campinas. Todos cursavam a oitava série do Ensino Fundamental (nono ano) e tinham entre treze e quinze anos de idade. Com relação à aprendizagem de inglês, alguns tinham frequentado Institutos de Idiomas, mas, naquele momento, somente estudavam a língua na escola regular.

3.3.3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Como apontei na seção anterior, a instituição condicionou a concessão da autorização para a realização das entrevistas a um consentimento formal por parte das famílias dos alunos. Assim, elaborei um “Termo de Consentimento” a ser encaminhado aos pais. Justamente com esse termo, encaminhei para instituição o

roteiro que, com o auxílio da orientadora da pesquisa, havia sido elaborado para as entrevistas.

As perguntas foram formuladas de forma a levar os alunos a discorrer o mais livremente possível sobre sua relação com a língua inglesa e sobre o FCE especificamente. Minha expectativa era que, nessa conversa, seria possível entrever as representações do grupo sobre esses dois temas. O roteiro utilizado nas entrevistas segue na seção de anexos (Cf. Apêndice III). Posteriormente, as entrevistas gravadas em áudio foram transcritas.

Ao longo deste capítulo, procurei caracterizar o estudo relatado nesta tese quanto a seus princípios e procedimentos metodológicos. Inicialmente, discuti a pesquisa em Linguística Aplicada e em Política Linguística como prática situada de investigação e apresentei o aparato teórico-analítico mobilizado na análise dos dados. Posteriormente, caracterizei os dois exames de línguas discutidos no trabalho, os contextos de ensino no qual os dados foram coletados e os participantes da pesquisa. No próximo capítulo, apresento minha análise do funcionamento do Vestibular Unicamp e do FCE como mecanismos da política linguística brasileira para a língua inglesa.

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No capítulo teórico, procurei demonstrar que a política linguística brasileira para as línguas estrangeiras é fundamentalmente contraditória. Por um lado (no texto legislativo), o Estado Brasileiro afirma o direito de escolha do cidadão relativamente à aprendizagem de língua estrangeira e, por outro (nas práticas estatais que envolvem línguas estrangeiras), legitima as línguas importantes do ponto de vista econômico e político. Assim, argumentei que o Estado Brasileiro tem uma política linguística explícita (ou formal) e outra implícita (ou informal), sendo que a primeira valoriza o plurilinguismo enquanto a segunda fomenta o ensino e a aprendizagem de inglês e de espanhol. Propus, ainda, que essa política linguística implícita funciona no sentido de (re)afirmar o *status* social dessas duas línguas, particularmente da primeira.

Na tentativa de compreender essa contradição, aventei a hipótese de que a legislação e as práticas linguísticas implementadas pelo Estado Brasileiro refletem uma política linguística geral para o inglês que vigora na sociedade brasileira contemporânea e que se fundamenta no valor social conferido a essa língua pelas instituições (públicas e privadas) e pela população. Como Moita Lopes (1982/1996a), Paiva (1991, 1996), Paiva e Pagano (2001), Rajagopalan (2003a, 2005a, b, 2006a), Rajagopalan e Rajagopalan (2005), entre outros autores vêm apontando nos últimos anos, a língua inglesa é uma “mercadoria” altamente valorizada no Brasil. Do Estado à família, passando pelo mercado de trabalho e pelas instituições educacionais, a sociedade brasileira valoriza o inglês, “língua do mundo globalizado”. O crescimento constante da indústria de ensino de inglês é uma das evidências do valor de mercado atribuído à proficiência nessa língua.

Como muitos de meus sujeitos de pesquisa afirmam, um currículo no qual não conste informações relativas à proficiência em inglês possivelmente não será sequer analisado nos processos seletivos de muitas instituições.

O valor que a sociedade atribui à aprendizagem de inglês transparece em várias das entrevistas que compõem o *corpus* desta pesquisa. O Excerto 01 abaixo, recorte de uma das entrevistas com os alunos do Cursinho da Moradia, é um bom exemplo de como a família brasileira representa e legitima essa língua.

- EXCERTO 01
- P: (...) e na sua família, tem alguém que fala ou estuda inglês?
D: O meu irmão ele estudou fez: fez um ano e meio de inglês separado da escola.
P: E por que ele quis fazer inglês, você se lembra?
D: Ah! Na época ele: ele estava com oportunidade né! Ele ganhou:: ele ganhou uma bolsa e aí a família ajudou a pagar tal. Ele queria muito e: só que a família tipo a gente sempre estudou muito junto e, como não dava para todo mundo entrar e fazer o curso de inglês, aí acabou deixando ele!
P: (...) então eu posso dizer que a sua família valoriza aprender inglês?
D: Sim!
P: E por quê?
D: É mais pelo mercado realmente, pelo futuro né profissional.

(Durval, pintor e estudante, 28 anos de idade - Cursinho da Moradia)

O acontecimento que Durval relata não é um fenômeno isolado e tão pouco corriqueiro. A família brasileira valoriza a aprendizagem de língua inglesa por acreditar que, de posse desse “bem”, seus filhos terão maiores chances de “vencer na vida”. Meus dados mostram isso e muitas das pesquisas sobre crenças relacionadas ao ensino e à aprendizagem de línguas revelam o mesmo⁹¹. Essa representação é tão poderosa que fomenta práticas sociais. Como muitas outras famílias de baixa renda, a família de Durval, frente à impossibilidade financeira de matricular todos os seus filhos em um “Cursinho de Idiomas” (porque, no imaginário social, é lá que se aprende a falar inglês e não na Escola Pública)⁹², organiza-se de forma a custear a aprendizagem de inglês para um de seus

⁹¹ Conferir, entre outros, os estudos reunidos em Barcelos e Vieira-Abrahão (2006).

⁹² Para uma discussão dessa representação, conferir, entre outros, os autores reunidos em Cândido de Lima (2011).

membros. O que se observa frequentemente em relatos desse tipo é a crença de que a aprendizagem de língua inglesa (geralmente associada a um curso de informática) será capaz de superar desigualdades sociais históricas, as quais definem a qualidade da educação (também linguística) à qual a população de baixa renda tem acesso.

Seguindo o modelo ampliado de política linguística proposto por Spolsky (2004) e Shohamy (2006), acredito que as representações sobre a língua inglesa que habitam o imaginário brasileiro são a chave para se compreender a real política linguística para essa língua em funcionamento no Brasil. As representações fomentam práticas sociais e essas, como propõe Shohamy (2006), constituem a real política linguística da sociedade. Assim, uma compreensão adequada dessa política passa pela descrição das representações da língua inglesa presentes no imaginário brasileiro, o que, em certa medida, já vem sendo feito desde os trabalhos pioneiros de Moita Lopes (1982/1996a) e Paiva (1991, 1996) e, nos últimos anos, pelos pesquisadores da área de crenças⁹³.

Contudo, não basta descrever as representações. É preciso compreender como elas convertem-se em práticas sociais relacionadas à língua inglesa. O relato de Durval é um exemplo desse processo. A representação de que a proficiência em língua inglesa aumenta as chances de se obter um “bom emprego” levou sua família a investir parte de seus recursos financeiros em um curso de idiomas para um (e apenas um) de seus filhos. Mas o que de fato interessa é compreender como essa representação (presente no imaginário) converteu-se em uma prática. Como Tollefson (1991), não acredito que a motivação dessa família deva ser discutida em termos de uma escolha consciente do tipo custo/benefício. Acredito mais que essa decisão familiar deve ser discutida a partir da ação daquilo que Shohamy denomina de mecanismos de política linguística. Um exame das peças publicitárias das grandes redes de Institutos de Idiomas, por exemplo, sugere que elas fomentam a representação de que a

⁹³ Sobre a importância da área de crenças para os estudos de política linguística, conferir Rajagopalan (2008) e Ribeiro da Silva (no prelo).

aprendizagem de inglês garante acesso a empregos socialmente valorizados e a uma vida global. Assim, a propaganda dos Institutos de Idiomas (e a Indústria de Ensino de Inglês como um todo) atua como mecanismo de política linguística na medida em que mobiliza e fomenta essa representação.

Partindo do pressuposto de que os mecanismos de política linguística atuam no sentido de converter representações em práticas, meu objetivo neste capítulo é discutir em que medida os exames de línguas funcionam como mecanismos da política linguística brasileira para a língua inglesa e, para isso, busco entender como o Vestibular Unicamp e o *First Certificate in English* (FCE) fomentam a conversão das representações sobre a língua inglesa que habitam o imaginário brasileiro em práticas sociais. Assim, não se trata de uma descrição das representações sobre a língua inglesa presentes nesses exames ou daquelas mobilizadas nos cursos preparatórios. A análise que desenvolvo nas próximas seções visa demonstrar que, dado o poder da avaliação de línguas junto à sociedade (SHOHAMY, 2001, 2003, 2006, 2008), os dois exames em questão funcionam como instâncias de legitimação da prioridade atribuída à língua inglesa pela sociedade brasileira. A partir do modelo ampliado de política linguística desenvolvido por Shohamy (2006, 2008) e da proposta de Thompson (2002), procurarei discutir como as formas simbólicas relacionadas à língua inglesa e aos dois exames em questão são mobilizadas pelos alunos dos cursos preparatórios, processo no âmbito do qual a hegemonia da língua inglesa como língua estrangeira a ser aprendida pela sociedade brasileira é legitimada. Os dois exames em análise serão discutidos separadamente, tendo em vista que, dadas as suas especificidades, eles apresentam funcionamentos diferenciados. A discussão que empreendo visa responder, pelo menos parcialmente, as perguntas de pesquisa que orientaram o desenvolvimento da pesquisa.

4.2 O VESTIBULAR UNICAMP COMO MECANISMO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA BRASILEIRA PARA A LÍNGUA INGLESA

Um primeiro ponto a se considerar quando se avalia o papel do exame vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Vestibular Unicamp) na política linguística brasileira para a língua inglesa é que esse exame avalia os candidatos quanto à sua proficiência (em leitura) em inglês e não em outra língua estrangeira. Diferentemente do que ocorre nos exames de entrada de outras universidades públicas e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os estudantes inscritos para o Vestibular Unicamp não têm a opção de escolher entre duas ou mais línguas. Considerando-se que se trata de um exame de alta relevância (um *high-stakes test*), isto é, um exame que tem um grande impacto na vida das pessoas avaliadas (ele define quem ingressará ou não em uma das mais prestigiadas universidades brasileiras), o Vestibular Unicamp e, por extensão a própria Unicamp, está dizendo à sociedade brasileira que é essa língua que efetivamente conta⁹⁴,⁹⁵.

Como argumenta Shohamy (2001, 2006), a capacidade dos testes de influenciar a vida das pessoas deve-se a importância das decisões tomadas a partir dos resultados dos exames e ao fato de não haver alternativa, isto é, uma pessoa que deseje ingressar em uma determinada instituição deve submeter-se (e ser aprovada) em seu sistema de seleção. No caso específico da Unicamp,

⁹⁴ Sobre o impacto ou efeito retroativo dos exames de línguas e, particularmente, dos exames de alta relevância na sociedade, conferir, entre outros, Hamp-Lyons (1997a), Scaramucci (2004), Wall (1997). Para uma avaliação do efeito retroativo do Vestibular Unicamp especificamente, conferir Scaramucci (2002).

⁹⁵ Como relatei no capítulo metodológico, até 2002, os candidatos ao Vestibular Unicamp podiam optar entre duas línguas estrangeiras: inglês e francês. A partir da edição de 2003, essa possibilidade deixou de existir e todos os inscritos passaram a ser avaliados quanto à sua proficiência de leitura em inglês. A decisão de suprimir o francês foi motivada pelo reduzido número de inscritos que optavam por essa língua. De um total de 47265 inscritos na edição 2002 do exame, por exemplo, apenas 377 realizaram a prova de Língua Estrangeira em francês. Independentemente das questões práticas envolvidas na decisão da Unicamp de suprimir a Prova de Francês (e de não incluir outras línguas, como o espanhol) em seu exame vestibular, importa, para a discussão que empreendo nesta tese, apontar que a presença exclusiva da língua inglesa no Vestibular Unicamp reassevera a política linguística para a língua inglesa em vigor no Brasil.

aqueles que almejam estudar nessa instituição sabem que devem comprovar proficiência em língua inglesa e não em outra língua. Consequentemente, as famílias que desejam que seus filhos ingressem nessa universidade possivelmente investirão seus recursos financeiros na aprendizagem dessa língua e não de outra.

Contudo, o funcionamento do Vestibular Unicamp como mecanismo da política linguística brasileira para a língua inglesa é muito mais complexo do que pode parecer. Embora os vestibulandos não possam realizar a prova de Língua Estrangeira em outra língua que não o inglês (o que, em certa medida, põe em xeque o princípio da liberdade de escolha relativamente à aprendizagem de língua estrangeira enunciado nos artigos 26 e 36 da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB)), essa postura da Unicamp não é vista como uma imposição ilegítima pelos vestibulandos que participaram da pesquisa. Na verdade, o que a análise das entrevistas com os alunos do Cursinho da Moradia revela é que a maioria legitima essa decisão.

No que segue, procurarei demonstrar que o funcionamento do Vestibular Unicamp como mecanismo da política linguística brasileira para a língua inglesa envolve um processo complexo de legitimação: a Unicamp, instituição inscrita na sócio-história brasileira, legitima a língua inglesa como língua estrangeira a ser aprendida pela população e, ao fazê-lo, reafirma o *status* social conferido à aprendizagem dessa língua pela sociedade. Os vestibulandos, por sua vez, legitimam a prioridade conferida à língua inglesa pela Unicamp com base em suas representações sobre essa universidade, sobre o Vestibular Unicamp e sobre a língua inglesa. Como resultado, legitimam-se a língua inglesa (e as representações que envolvem essa língua) e as práticas sociais a ela relacionadas. Início a discussão desse “ciclo de legitimação” pelas representações acerca da Unicamp.

A Universidade Estadual de Campinas é o principal centro de pesquisa e ensino (em nível de graduação e de pós-graduação) da região metropolitana de Campinas e um dos mais importantes do país. A legitimidade conferida à

instituição pelos vestibulandos participantes da pesquisa resulta do prestígio da universidade junto à comunidade, o qual se converte em respeitabilidade (também em relação ao Vestibular Unicamp), como procurarei demonstrar a partir dos excertos a seguir.

- EXCERTO 02
- P: (...) em qual universidade você quer fazer ((o curso superior))?
Pa: UNICAMP!!
P: E por que Unicamp?
Pa: Ah! Porque foi uma coisa que:: (+) tipo foi a faculdade que eu/ viu assim eu não tinha muito conhecimento de faculdade pública aí eu fui pesquisar aí eu achei a Unicamp aí eu fui ver o HISTÓRICO da Unicamp e tudo nossa eu/ no meu ponto de vista é uma mega faculdade e essa/ eu quero me formar pela UNICAMP nem que eu leve cinco anos para passar no vestibular! É:: meu sonho é entrar na UNICAMP e me formar em engenharia da computação aqui!
P: (...) em quais vestibulares você está inscrito este ano?
Pa: Só::/ desse ano só na Unicamp!
P: Só na Unicamp!
Pa: Só na Unicamp!
P: (...) então engenharia?
Pa: Engenharia da computação.

(Paulo, estudante, 19 anos de idade - Cursinho da Moradia)

No capítulo metodológico, ao discorrer sobre o Cursinho da Moradia, aponte, a partir de observações de campo e das entrevistas realizadas com os vestibulandos e com a coordenadora do projeto, que há uma forte legitimação do Cursinho pelos alunos. Para a Coordenadora, isso se deve à vinculação do projeto à Unicamp, o que explicaria o fato de pessoas do sul de Minas Gerais e de cidades de outras regiões do estado de São Paulo se inscreverem para o processo seletivo do preparatório. Paulo, o vestibulando cuja entrevista aparece no excerto 02, é um caso emblemático de legitimação do Cursinho e, em última instância, da Unicamp. Como se pode observar nesse excerto, ele relata que tomou conhecimento da instituição ao realizar uma pesquisa sobre universidades públicas brasileiras. Pode-se supor que foi por ocasião dessa pesquisa que ele entrou em contato com o Cursinho da Moradia. Na sequência do excerto de entrevista que aparece em 02, Paulo relata que se mudou para Campinas (distante aproximadamente 50 quilômetros de sua cidade de origem) com o

objetivo de frequentar o Cursinho da Moradia e, posteriormente, ingressar na Unicamp. Para Paulo, estudar nessa instituição é um “sonho” no qual ele está disposto a investir vários anos de estudo em um curso pré-vestibular.

Como o próprio Paulo afirma, o desejo (onírico) de estudar na Unicamp foi desencadeado pelo contato com a história da instituição, representada como uma “mega faculdade”. Como mostrarei mais adiante, a grandeza (acadêmica, estrutural, geográfica e, em última instância, simbólica) da universidade, como forma de legitimação, aparece na fala de outros vestibulandos. Por ora, chamo a atenção para o papel do “HISTÓRICO da Unicamp” como fundamento operacionalizado no processo de legitimação da instituição. Como apontei no capítulo metodológico, Thompson (2002) propõe que a legitimação frequentemente se baseia em três tipos de fundamentos: racionais, tradicionais e carismáticos. Na fala de Paulo, fica evidente a referência à tradição: trata-se de uma universidade que tem uma história notável (observe-se, nesse sentido, que o termo “histórico” é pronunciado de forma enfática, como a utilização de caixa alta indica.). Também é possível afirmar que há a mobilização de um fundamento carismático, na medida em que Paulo atribui um caráter excepcional à Unicamp, o que é bastante significativo tendo em vista que o estado de São Paulo abriga várias das mais importantes universidades brasileiras, algumas delas mais antigas e com uma história mais notável que a da Unicamp. Também não seria incorreto afirmar que o fundamento carismático é extrapolado em direção a um tipo de fundamento que poderia ser definido como “amoroso”.

Enquanto a legitimação da Unicamp, na fala de Paulo, se baseia em valores carismáticos e tradicionais, ela se dá, na fala de outros vestibulandos, por meio de fundamentos racionais, como se pode observar no excerto a seguir.

EXCERTO P: (...) E você gostaria de estudar em qual universidade?
03 D: Eu tenho vontade de estudar na Unicamp.
P: Na Unicamp! Tá! E por que?
D: Porque é uma instituição de nome né! É:[:
P: Tem a ver com aquilo que você estava falando agorinha né!
D: Isso! Uma instituição de nome e:: você tem várias oportunidades lá dentre né! é:: os laboratórios/ pelo que eu visitei assim são muito bons é uma

instituição grande: vários pensamentos, várias oportunidades.

(Dayane, estudante, 18 anos de idade - Cursinho da Moradia)

Como muitos vestibulandos brasileiros oriundos de famílias de baixa renda, Dayane representa o ingresso no ensino superior como uma “porta de entrada” para outra realidade histórica e social. O processo de legitimação da Unicamp em sua fala envolve, portanto, um fundamento racional: ao tornar-se aluno de uma universidade como a Unicamp, tem-se “várias oportunidades”, como o acesso à tecnologia de ponta (“os laboratórios são muitos bons”). A representação da Unicamp como a “terra das oportunidades” aparece na fala de praticamente todos os estudantes entrevistados, sobretudo na de Flávia, vestibulanda de Campinas:

- EXCERTO 04
- P: (...) Flávia, de forma geral, assim, como as pessoas das suas relações seus amigos, professores, colegas como é que as pessoas vêem/ a comunidade/ você é aqui de Campinas?
- F: Sim.
- P: Como é que a comunidade vê a Unicamp?
- F: Ela vê como um polo econômico muito grande com oportunidades para muitas pessoas, para todos.

(Flávia, entrevistadora e estudante, 23 anos de idade - Cursinho da Moradia)

Na fala de Flávia, a legitimação da Unicamp também se dá a partir de um fundamento racional. Contudo, diferentemente do que ocorre com Dayane (Excerto 03), trata-se da possibilidade de um ganho financeiro imediato e não de uma formação acadêmica (reconhecidamente) sólida. Na continuação de sua entrevista, Flávia declara que deseja cursar Ciências Biológicas na Unicamp ou, caso não seja aprovada no vestibular, Relações Internacionais em uma instituição particular da região, visando, no futuro, trabalhar com importações, área que, segundo ela, está em expansão no entorno da Unicamp. Como se observa na última linha do excerto 04, Flávia legitima a Unicamp como “polo econômico” e não como um centro de ensino e pesquisa, como acontece com Dayane. Nesse sentido, ocorre uma legitimação por meio da universalização, já que, como afirma

Flávia, a sociedade campineira vê a Unicamp como “[...] um polo econômico muito grande com oportunidades para muitas pessoas, para todos”. Retomando Thompson (2002, 83), pela via da universalização, cria-se a representação de que todos aqueles que estiverem aptos podem se beneficiar da universidade. Ao mesmo tempo (e contraditoriamente), Flávia, na continuação da entrevista, declara que já participou de duas edições do Vestibular Unicamp, sendo que, em ambas, foi eliminada ainda na primeira fase. Na mesma direção, a vestibulanda revela que, em 2010, ano em que a coleta de dados foi realizada, ela se inscreveu pela primeira vez para o vestibular de outras universidades públicas e de instituições particulares da região metropolitana de Campinas, decisão que possivelmente foi motivada pelos fracassos anteriores no processo seletivo da Unicamp.

Como apontei anteriormente, a legitimação da Unicamp a partir de fundamentos carismáticos também pode se basear em características físicas e estruturais da instituição. No excerto abaixo, uma das vestibulandas discorre sobre a forma como a universidade é percebida pela população campineira e por ela especificamente:

EXCERTO P: (...) Como você vê a Unicamp?
05 A: Eu vejo ela assim com muito peso! Muito nome é:: por tudo que ela tem que é/ parece uma minicidade por ter:: é:: hospital as universidades ter todos os campos ((do conhecimento)) então é uma faculdade de peso.

(Ayna, estudante, 23 anos de idade - Cursinho da Moradia)

Enquanto, na fala de Paulo (excerto 02), a legitimação da Unicamp com base em fundamentos carismáticos se dá pela referência à história, Ayna legitima a instituição por sua dimensão geográfica/estrutural (“parece uma minicidade”) e pelo fato de, nessa minicidade, estarem reunidas todas as áreas do conhecimento (o que também é uma representação).

De forma geral, o que se depreende dos excertos discutidos até aqui é que há uma forte legitimação da Unicamp pelos vestibulandos participantes da pesquisa, o que poderia indicar uma legitimação da instituição pela sociedade campineira de forma geral. No conjunto das entrevistas, a Unicamp

frequentemente é representada e legitimada como uma universidade “conceituada”, “conhecida”, “de nome”, “de peso”, “muito boa”, etc. Como procurarei demonstrar a seguir, esse reconhecimento da universidade confere legitimidade ao Vestibular Unicamp.

No roteiro elaborado para as entrevistas (Cf. Anexo I), uma das questões propostas focaliza a confiabilidade do exame. Basicamente, eu perguntava aos alunos se o Vestibular Unicamp é um exame no qual se pode confiar. Praticamente todos os vestibulandos foram categóricos ao afirmar que se trata de um exame fidedigno. A análise das entrevistas revelou que a legitimação do exame pelos vestibulandos se dá pela mobilização de diferentes estratégias de construção simbólica.

Um primeiro ponto a se observar é que há uma representação muito positiva do Vestibular Unicamp, o qual é definido como um exame “crítico”, “moderno”, “bem elaborado”, “organizado”, “prático”, etc. Muito desse reconhecimento deve-se ao fato de se tratar de um exame elaborado pela própria Unicamp (a legitimação da instituição confere legitimidade ao exame), como se observa no excerto abaixo.

- EXCERTO
06
- P: (...) e você acha que o Vestibular Unicamp é um vestibular confiável do ponto de vista:[:
R: Muito!
P: Muito confiável!
R: Muito confiável porque assim (+) nunca houve um escândalo que nem houve do Enem no ano passado a:/: a prova Comvest é dentro da Unicamp né! tem tem todo um sigilo quanto à prova é muito difícil vazar.
P: (...) e essa ideia que você está me dizendo/ outras pessoas que você conhece professores, amigos, família pensam dessa mesma forma?
R: Pensam!
P: Então você está me dizendo que a Unicamp é uma universidade respeitada na sociedade?
R: Muito, muito mesmo!

(Flávia, entrevistadora e estudante, 23 anos de idade - Cursinho da Moradia)

Até 1987, a seleção dos alunos ingressantes da Unicamp era feita pela Fundação Carlos Chagas, instituição tradicional da área de desenvolvimento e implementação de processos seletivos. A partir daquele ano, a seleção passou a

ser realizada pela própria Unicamp por meio de uma fundação especialmente criada para esse fim, a Fundação Permanente para os Vestibulares (Comvest). No excerto acima, a confiabilidade atribuída pela entrevistada ao exame decorre do fato de ele ser desenvolvido por um órgão interno à Universidade. Para Flávia, diferentemente de exames de entrada que são desenvolvidos por empresas privadas e nos quais ocorrem fraudes (ela menciona o “vazamento” de uma das provas da edição 2009 do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)), o Vestibular Unicamp é desenvolvido por um órgão da universidade e não ocorrem “vazamentos”. Assim, como apontei anteriormente, a legitimidade da Unicamp transfere-se para o exame.

O Vestibular Unicamp também é legitimado por sua própria tradição. Note-se, nesse sentido, que Flávia afirma que “nunca houve um escândalo” (o que remete a uma história, a uma tradição própria). O recurso à tradição como fundamento de legitimação também ocorre em associação a um fundamento racional: o fato de nunca ter havido um escândalo envolvendo o exame é, para a vestibulanda, um indicador de sua confiabilidade. Esse mesmo fundamento racional aparece em outras entrevistas, como se pode observar abaixo.

- EXCERTO 07 P: (...) ainda falando sobre a Unicamp/ sobre o Vestibular Unicamp (...) como a comunidade percebe o Vestibular Unicamp? É um vestibular no qual se pode confiar?
- K: Sim, COMPLETAMENTE!!
- P: (...) por que que você acha que completamente?
- K: Ah! porque:: até agora eu não soube de nada que fizesse eu pensar de outra forma! Então é aquela coisa até que me provem o contrário eu confio que é/ que o Vestibular da Unicamp é muito confiável!

(Kerolen, estudantes, 18 anos de idade - Cursinho da Moradia)

Como apontei no capítulo teórico, Shohamy (2006) sugere que o poder dos testes provém de seu caráter autoritário (é uma imposição institucional) e de sua representação como uma atividade técnica e, conseqüentemente, neutra. Essa última representação também é operacionalizada na legitimação do Vestibular Unicamp por alunos do Cursinho da Moradia, como em 08 abaixo.

- EXCERTO 08 P: (...) você acha que o Vestibular da Unicamp é um vestibular sério, um vestibular confiável?
- D: Ah! Bom eu não/ eu não tenho:: não tenho informação assim se é sério ou:: ou algo relacionado se: se não é!
- P: (...) o que você ouve falar seus amigos, as pesso/ seus conhecidos, as pessoas aqui do cursinho, o que você ouve falar da Unicamp nesse sentido?
- D: Ah eu que acho que é:: que é coisa/ eu acho que é todo:: é como/ não é técnico, como se diz a palavra! Eu não sei bem! É:: tipo mecanizada acho que eles lá usam: tipo é só um gabarito que eles têm e tal as pessoas que são instruídas a corrigir as provas acho que tem é: tem é todo treinado acho que é todo certo, para mim.

(Durval, pintor e estudante, 28 anos de idade - Cursinho da Moradia)

Embora Durval afirme, no início do excerto, que não sabe se o Vestibular Unicamp é confiável (não tem informações a respeito), ele conclui pela confiabilidade do exame a partir de um fundamento racional, o qual, por sua vez, está ancorado na “mecanização” do processo de correção. Para o vestibulando, uma vez que todos os corretores seguem um gabarito (um aparato tecnológico), trata-se de um processo “racional” e, portanto, de uma correção legítima.

Os vestibulandos participantes da pesquisa também legitimam o Vestibular Unicamp a partir das características metodológicas das provas. Como mencionei anteriormente, o exame é qualificado como “bem elaborado”, “moderno”, “prático”, “crítico”, etc. Na maioria das vezes, esses qualificadores relacionam-se ao fato de o Vestibular Unicamp ser composto somente (pelo menos até a reformulação do exame na edição de 2011) por questões dissertativas e não de múltipla escolha, representadas como questões que privilegiam o acúmulo de um saber enciclopédico (“de decorar”), como transparece nos excertos 09 e 10 abaixo.

- EXCERTO 09 P: (...) você já prestou algum desses vestibulares ((Unesp, Usp, Unicamp))?
- C: Sim todos!
- P: Todos! Então o da Unicamp também!
- C: O da Unicamp também!
- P: E o que você achou das provas de forma geral?
- C: Bom, da USP eu achei o mais difícil de todos! Porque além de exigir uma interpretação maior exige também que você fique treinado a gravar coisas/

é:: informações que que geralmente a prova da Unicamp não pede né geralmente a da Unicamp é mais conhecimento mesmo! E da: da Usp já é uma coisa mais (+) gravada digamos assim.

(Caroline, estudantes, 19 anos de idade - Cursinho da Moradia)

- EXCERTO P: (...) então o vestibular Unicamp na sua opi/ segundo a sua experiência pessoal então ele é um vestibular confiável vamos dizer é reconhecido como um bom vestibular um vestibular sério?
- 10 D: Isso um vestibular que ele procura realmente a capacidade do aluno sabe! Não é qualquer pessoa que passa. É:: eles procuram ver o desenvolvimento do aluno mesmo eles procuram o perfil é:: perfil do aluno sabe não é aquela coisa de decorar/ igual outras universidades fazem que você tem que decorar TUDO! Não! Eles querem saber se você sabe sobre aquele assunto se você desenvolve alguma ideia a respeito daquilo.

(Dayane, estudantes, 18 anos de idade - Cursinho da Moradia)

De forma geral, os vestibulandos entrevistados representam o Vestibular Unicamp como um exame que privilegia a mobilização de saberes na resolução de problemas práticos e não o acúmulo gratuito de informação. Para os entrevistados, essa característica deve-se ao perfil do aluno desejado pela instituição, como se pode observar no excerto 10 acima. Por outro lado, a análise das entrevistas também revela que os vestibulandos atribuem um valor positivo a essa característica do exame, pois, como procurarei demonstrar a seguir, eles parecem acreditar que o fato de o exame privilegiar a resolução de problemas torna a disputa pelas vagas mais igualitária: se o que está em avaliação é a capacidade de resolução de problemas, então o que importaria de fato é a experiência pessoal de cada um e sua capacidade de reflexão, o que, como as entrevistas sugerem, não dependeria do tipo de escolarização recebida pelos diferentes candidatos. Essa ideia pode ser observada nos excertos 09 e 10 acima e em 11 abaixo.

- EXCERTO P: (...) você me falou que já prestou esse vestibular o ano passado né! (...) de forma geral, Edi, como é que você avalia o Vestibular Unicamp? O que você acha do Vestibular Unicamp enquanto proposta geral?
- 11 E: Acho que é um dos mais (+) práticos assim porque ele:: permite a gente explorar mais por ser mais dissertativa explorar mais o que a gente pensa e assim (+) acho que é uma forma melhor de avaliar!
- P: (...) e você acha que é um vestibular, Edi, que tem confiabilidade?

- E: Sim!
 P: Sim! Por que você acha que tem confiabilidade?
 E: Pela (+) rede de pessoas que está envolvida nele.
 P: (...) e você é daqui de Campinas?
 E: Sim.
 P: (...) como é que, na sua experiência pessoal lógico, seus amigos, seus parentes, seus colegas aqui do cursinho como o Vestibular Unicamp é visto com relação a essa questão da confiabilidade? Como é que ele é visto pela comunidade?
 E: Ele é visto como o melhor do Brasil assim!

(Edi, auxiliar administrativo e estudante, 20 anos de idade - Cursinho da Moradia)

Esse mesmo pressuposto é mobilizado na legitimação da prova de inglês do Vestibular Unicamp. Interrogados acerca da compatibilidade entre o nível de proficiência em língua inglesa avaliado pelo exame e o conhecimento dessa língua adquirido por eles ao longo de sua escolarização fundamental e média na Escola Pública, todos os vestibulandos foram categóricos ao afirmar que não há compatibilidade alguma, como se observa nos excertos a seguir:

- EXCERTO 12 P: (...) Jerferson, o nível de inglês cobrado na prova da Unicamp ele é compatível com o inglês que você aprendeu até o terceiro colegial?
 J: Não.
 P: Não é!
 J: Não, não é!
 P: Por quê? Assim me fala de forma geral.
 J: Porque (+) assim, pelo menos na escola que eu estudei, seria/ era o inglês básico do básico, sabe, você estudo o básico do básico, se você quiser você tem que estudar um pouco por fora ((incompreensível)) eu sei eu aprendi o inglês básico de escola pública/ eu não fiz curso/ aprofundei mais[

(Jéferson, repositore e estudante, 26 anos de idade - Cursinho da Moradia)

- EXCERTO 13 P: (...) o nível de inglês avaliado na prova de inglês da Unicamp é compatível com o inglês que você aprendeu até o terceiro colegial?
 E: Não.
 P: Explica para mim por quê!
 E: Tinha na escola pública até o verbo *to be*:: pára ali assim! Palavras em não/ vocabulário.
 P: Então você está/ então há uma defasagem entre o que os alunos/ entre o que está sendo ensinado na escola pública e o que a Unicamp está cobrando?
 E: Sim!

(Edi, auxiliar administrativo e estudante, 20 anos de idade - Cursinho da Moradia)

- EXCERTO 14 P: (...) você acha que o nível de inglês avaliado pela prova da Unicamp é compatível com o inglês que você teve no ensino fundamental e médio?]
- M: Tem nada a ver!
- P: E como é que você vê isso? Essa disparidade entre o que a Unicamp avalia e o que você e outras pessoas têm na escola pública.
- M: Que o inglês/ o inglês que eles oferecem ((cobram no exame)) está mais para:: quem já começou desde cedo em um:: ter o inglês na escola, mas ela tem, ela tem outro curso a parte de inglês.

(Marliete, auxiliar de pizzaria e estudante, 35 anos de idade - Cursinho da Moradia)

Como se pode observar nesses três excertos (12, 13 e 14), os vestibulandos afirmam de forma categórica que o nível de inglês cobrado pelo Vestibular Unicamp é superior ao conhecimento dessa língua que eles adquiriram na Escola Pública. Contudo, contrariamente ao que se poderia esperar, verifica-se uma forte legitimação da prova de inglês da Unicamp com base em diferentes fundamentos e representações.

O primeiro desses fundamentos de legitimação envolve a proposta geral do exame e da prova de inglês em especial. Como apontei anteriormente, os entrevistados acreditam que provas dissertativas envolvem (e demandam) mais a capacidade individual de reflexão acerca de um problema proposto e menos a mobilização de um saber acumulado (em “boas escolas”). Com relação ao exame de inglês, os vestibulandos parecem acreditar que provas de leitura (é assim que a prova de inglês da Unicamp é representada) não exigem um alto nível de competência linguística e sim o conhecimento da temática dos textos que fundamentam as questões. A análise das entrevistas autoriza afirmar que os alunos do Cursinho da Moradia acreditam que eles só precisam estar atentos às questões da atualidade (que podem aparecer nos textos de apoio da prova) que serão capazes de responder “algumas questões” (porque “o importante é não deixar em branco” como afirma Marliete no excerto 15 abaixo). Em diferentes versões, esse pressuposto pode ser observado na fala de praticamente todos os vestibulandos entrevistados, como em 15, 16 e 17 abaixo.

EXCERTO 15 P: (...) então você fez a prova de inglês o ano passado da Unicamp né!
M: Fiz.
P: O que você achou?
M: A prova ela estava/ para mim é considerado difícil porque eu não tive assim um:: não tive um curso de inglês assim mais assim para mim, mas, no geral, ela é uma prova fácil de:: de interpretar! Até porque a resposta é em português então:: o que facilita você não deixar em branco né!
P: (...) vocês viram a prova aqui no cursinho (...) o que as pessoas, seus colegas aqui do cursinho, o que eles acham da prova de inglês da Unicamp? ((falha no equipamento)).
M: Eles acham:: a visão geral assim é de que:: no geral eles têm medo da prova de inglês porque:: pelo mesmo motivo ((que a entrevistada)) não têm uma base assim porque assim os cursinhos eles é:: dão uma grande ênfase para a gramática, mas só que, na hora da prova, não/ a gramática ela não influi tanto assim! É mais uma:: você tem que interpretar mais palavras que (++) que não têm nada a ver com gramática! Coisas do dia a dia, por exemplo, que:: eu vi assim pela/ por experiência da: da segunda fase que eu fiz o ano passado, tem que conhecer muito é:: como é que fala! Preposições assim! Ela fica muito jogada assim no meio do texto e: com vários significados, se você tiver conhecimento dela já ajuda!

(Marliete, auxiliar de pizzeria e estudante, 35 anos de idade - Cursinho da Moradia)

EXCERTO 16 P: (...) sobre a prova de inglês no Vestibular da Unicamp. (...) o ano passado você fez a prova de inglês?
K: Fiz.
P: (...) e o que você acho da prova de inglês da Unicamp?
K: Ah! Eu (+) eu eu não tenho uma base boa para responder as questões de inglês então basicamente eu chutei todas as questões.
P: (...) do ponto de vista do conteúdo, da proposta da prova, do tipo de prova, o que você achou nesse sentido?
K: É legal né porque você não precisa responder em inglês né você responde em português então você não precisa entender intrinsecamente tudo que está falando naquele texto. Você pode tirar umas observações e com/ é:: concluir com o português não pensar em responder em inglês e tal.

(Kerolen, estudante, 18 anos de idade - Cursinho da Moradia)

EXCERTO 17 P: (...) você já fez a prova da Unicamp o ano passado, né! (...) eu vou falar agora sobre a prova de inglês na Unicamp especificamente. O que você achou da prova de inglês da Unicamp?
E: Digamos que prática assim ela não pede coisas muito difíceis para serem procuradas no texto assim então dá para fazer ou quase tranquilamente.
P: (...) a partir da sua experiência pessoal é:: qual que é foco/ o que que o vestibular/ a prova de inglês do Vestibular da Unicamp deseja que o aluno dela demonstre ser capaz?
E: De:: essa relação do aluno/ da universidade Unicamp com as demais com o mundo ((hesitante))
P: (...) o nível de inglês avaliado na prova de inglês da Unicamp é compatível com o inglês que você aprendeu até o terceiro colegial?
E: Não.
P: Explica para mim por quê!

E: Tinha na escola pública até o verbo *to be*:: pára ali assim! Palavras em não/vocabulário.

(Edi, auxiliar administrativo e estudante, 20 anos de idade – Cursinho da Moradia)

Nesses e em outros excertos das entrevistas, transparece a ideia de que a prova de leitura em língua inglesa do Vestibular Unicamp não demanda muito conhecimento sistêmico. Embora Marliete, em 15, aponte a importância das “preposições” (possivelmente se referindo aos elementos coesivos de forma geral), que esses elementos não são aprendidos na Escola Pública e que ela não fez um curso particular de inglês, ela afirma que se trata de “[...] uma prova fácil de:: de interpretar!” que envolve “coisas do dia a dia”. Kerolen (excerto 16) afirma algo semelhante. Para ela, como as respostas devem ser formuladas em português, não é necessário “entender intrinsecamente tudo”. Contudo, ela afirma, contraditoriamente, que, no ano anterior, “chutou” todas as respostas da prova de inglês por “não ter base”. Na mesma direção, Edi, no excerto 17, afirma que se trata de uma prova “prática” que “não pede coisas muito difíceis para serem procuradas no texto”. A partir dessa ideia, ele conclui que se trata de uma prova “quase tranquila”, ou seja, de uma prova factível.

A representação da prova de leitura em inglês da Unicamp como um exame que não demanda muito conhecimento da língua (o qual, para os entrevistados, só se adquire em Institutos de Idiomas) é tão vigorosa que eles formulam raciocínios contraditórios do tipo “a prova é fácil, mas eu não consigo responder às questões”. Contudo, embora afirmem que o Vestibular Unicamp exige um conhecimento de inglês superior àquele oferecido pela Escola Pública, praticamente todos legitimam o exame. De forma geral, essa legitimação envolve a representação de que não é possível aprender inglês na Escola Pública e que cabe àqueles que desejam aprender “de verdade” essa língua suprir essa falta (via Instituto de Idiomas).

A Escola Pública é simbolizada como o lugar da “não aprendizagem de inglês” a partir de um processo de reificação. Como aponta Thompson (2002, p. 87), uma situação transitória e histórica é retratada como natural e atemporal. Na

fala dos alunos do Cursinho da Moradia, a reificação se dá pelas vias da naturalização e da eternalização e envolve três representações frequentemente associadas à Escola Pública Brasileira: não há dinheiro para investimentos na educação pública (excerto 18); a carga horária é insuficiente (excerto 19); os professores não sabem inglês (excerto 20).

- EXCERTO 18 P: (...) Pode-se dizer que assim/ na sua fala existe uma defasagem entre o que se ensina da Escola Pública e o que o Vestibular da Unicamp cobra. Por que você acha que está acontecendo isso daí?
C: Bom, uma/ primeiro que Escola Pública desde sempre sabe que não/ desde:/ a partir de agora não tem tanta estrutura para para oferecer para o aluno por causa das verbas e assim tendo um ensino muito meio ruim.

(Caroline, estudante, 19 anos de idade – Cursinho da Moradia)

- EXCERTO 19 P: (...) a partir dessa olhadinha que você deu ((na prova de inglês da edição anterior do Vestibular Unicamp)), você que é:: o inglês que está sendo cobrando na prova da Unicamp (...) é compatível com o inglês que você viu na escola pública?
Pa: Uh:: não!
P: Não é! E você vê isso como um problema? [
Pa: Olha! [
P: A Unicamp estar cobrando um nível de inglês que é muito superior ao que você viu na Escola Pública?
Pa: Então, porque isso assim, quando eu estava na Escola Pública, a gente tinha as aulas de inglês/ são poucas por semana a gente tinha duas por semana acho que no máximo, então fica uma coisa muito difícil, porque que nem mesmo aqui no curso uma aula de inglês só e fica meio puxado! Eu acho que aí vai de cada pessoa, que nem, quando eu estava estudando, tinha pessoas que faziam curso de inglês por causa disso mesmo, mas eu acho que o nível pedido por faculdade é bem, bem acima do que você aprende na Escola!
P: E como é que você avalia isso? Você acha isso adequado ou/ essa postura da Unicamp é acertada ou não?
Pa: Bom, se for pelo parâmetro que ela quer de um:: de um aluno que tem um conhecimento, eu acho adequado! E eu/ é isso eu acho que eles estão certos, se é o padrão deles é esse, então...

(Paulo, estudante, 19 anos de idade – Cursinho da Moradia)

- EXCERTO 20 P: Então você está me dizendo que a Unicamp é uma universidade respeitada na sociedade?
R: Muito muito mesmo!
P: (...) sobre a prova de língua estrangeira do/ no vestibular a prova de língua estrangeira. Todos os vestibulares têm uma prova de língua estrangeira, geralmente inglês ou francês. O que que você acha disso?
R: Ah! Eu não acho legal cobrar inglês! Eu não acho necessário não porque/

que nem eu minha vida toda em estudei em escola pública (+) o português da escola pública já é:: já é defasado imagina o inglês! ((risos)) que em minha professora de português ela não sabia dar aula de português e ela mesma dava aula de inglês!

(Renan, estudante, 19 anos de idade – Cursinho da Moradia)

Como propõe Thompson, por meio da naturalização e da universalização, processos historicamente determinados são representados como naturais e imutáveis. Embora afirmem que não é possível aprender inglês na Escola Pública e que a prova de inglês do Vestibular Unicamp exige um nível de proficiência que só é possível adquirir em um Instituto de Idiomas, os vestibulandos legitimam o nível de exigência do exame com base no argumento de que essa exigência deve-se ao “perfil” de aluno desejado pela instituição, como fica evidente na fala de Paulo no excerto 19: “se for pelo parâmetro que ela (a Unicamp) quer de um:: de um aluno que tem um conhecimento, eu acho adequado!”.

A ideia de que Unicamp busca um aluno com um perfil específico, tema recorrente nos documentos da Comvest, aparece em praticamente todas as entrevistas realizadas com os alunos do Cursinho da Moradia, como se observa em vários dos excertos discutidos ao longo dessa seção e, a meu ver, legitima a Unicamp e o Vestibular Unicamp a partir de um fundamento carismático: a Unicamp tem uma história notável (Excerto 02) e aqueles que desejam fazer parte dessa história devem apresentar (ou buscar atingir) o perfil desejado pela instituição. Essa ideia ocorre em várias entrevistas, mas aparece de forma mais contundente na fala de Kerolen, candidata ao curso de Medicina:

- EXCERTO 21
- P: Você acha que o inglês avaliado pelo Vestibular da Unicamp é compatível com o inglês que você aprendeu na Escola pública?
- K: Não, de jeito nenhum!
- P: (...) e como é que você vê então isso? (...) a gente pode dizer que há então um descompasso entre o que a Unicamp avalia na prova de inglês e o que você aprendeu na Escola Pública. Como é que você vê isso? (++) Esse descompasso!
- K: Ah! Eu vejo que eles estão fazendo isso para realmente ter os melhores na facul/ na:: universidade, porque:: como uma colega minha falou, o inglês que eles pedem é um inglês mais avançado do que a gente aprende na

Escola. A gente aprende na Escola o verbo *to be* que nem é tão/ não é cobrado no vestibular. Então eles fazem isso para eliminar aqueles que não são tão bons para ficarem os excelentes para poder estudar na universidade.

- P: (...) e você acha isso adequado? Você acha uma postura correta?
K: De certo ponto sim!
P: (...) sobre a sua aprendizagem e uso de inglês. (...) você estudou inglês somente na Escola Normal, fundamental e médio, ou você fez algum cursinho?
K: Somente na:: na Escola!
P: (...) você já estudou alguma outra língua estrangeira ou estuda?
K: Não.
P: (...) outras pessoas da sua família falam ou estudaram inglês?
K: Não.

(Kerolen, estudante, 18 anos de idade – Cursinho da Moradia)

Observe-se que a legitimação da prova de inglês do Vestibular Unicamp é tão eficiente que a vestibulanda (a qual, no excerto 14, declara que “chutou” todas as questões da prova de inglês por não ter “base” para respondê-las) ratifica o fato de o exame demandar um nível de proficiência muito superior ao que se adquire na Escola Pública. Parece ocorrer aquilo que Thompson (2002) denomina “simbolização da unidade”. A prova de inglês seria um rito de passagem por meio do qual os vestibulandos aprovados no exame, representados por Kerolen como os “excelentes”, unem-se à universidade e se integram à sua narrativa de excelência. Em sentido contrário, a prova de inglês também funciona como uma forma de “expurgo do outro”, o qual é representado pela vestibulanda como os que “não são tão bons”. Os processos de legitimação são tão eficientes que Kerolen parece não se dar conta de que integra o grupo dos “não tão bons” e não dos “excelentes”. Como lembra Thompson, processos históricos que frequentemente refletem desigualdades sociais são naturalizados. No caso dos processos de legitimação do Vestibular Unicamp, aquilo que é da instância da sócio-história é transferido para o nível da iniciativa e da ação individual. Note-se, nesse sentido, que praticamente todos os alunos do Cursinho da Moradia declararam que pretendiam se matricular em um Instituto de Idiomas, sendo que alguns já estavam tendo aulas particulares de inglês visando o Vestibular Unicamp.

Como sugeri no início dessa seção, a legitimação da prova de inglês do Vestibular Unicamp pelos vestibulandos também mobiliza suas representações sobre a língua inglesa. De forma geral, os alunos do Cursinho da Moradia reproduzem as representações sobre esse língua que habitam o imaginário social brasileiro. Nas entrevistas, o inglês é representado como “língua acessível, popular, que se usa mais, de maior contato, com a qual todos têm contato, que todos falam”, “língua básica (quanto à gramática)”, “língua bonita”, “língua de maior interesse”, “língua do currículo, que é ensinada na escola”, “língua fácil”, “língua fundamental para o trabalho globalizado”, “língua que amplia competências”, “língua que constitui um diferencial no currículo pessoal”, “língua que distingue as pessoas”, “língua que permite acesso à atividade acadêmica internacional”, “língua que permite acesso ao mundo globalizado”, “língua que qualifica”, “língua rentável”, “língua universal, global”, “língua valorizada pelo mercado de trabalho”, etc. Embora o exame de todas essas representações e das formas simbólicas a elas relacionadas revele aspectos importantes do funcionamento da política linguística brasileira para a língua inglesa em geral, focalizarei apenas aquelas representações diretamente envolvidas na legitimação do inglês como única língua estrangeira avaliada pelo Vestibular Unicamp.

Na proposta de Thompson (2002), a ideologia (a política linguística, no caso desse trabalho) pode operar no sentido de criar um sentimento de unificação. Isso ocorre basicamente por meio de duas estratégias de construção simbólica: a padronização e a simbolização da unidade. Em linhas gerais, ambas operam no sentido de criar um sentimento de unidade, de homogeneidade por meio do apagamento das diferenças. Como apontei anteriormente, todos os alunos do Cursinho da Moradia foram categóricos ao afirmar que o inglês ensinado na Escola Pública não é suficiente para realizar a prova de língua inglesa do Vestibular Unicamp e que aqueles que desejam e/ou precisam aprender efetivamente essa língua devem matricular-se em um Instituto de Idiomas. A Escola Pública é representada como o lugar da “não aprendizagem” de língua estrangeira (inglês), uma vez que lá só se aprende “o básico do básico” (Cf.

excertos 12 e 13, entre outros). Portanto, seria de se esperar que a inclusão da língua inglesa no Vestibular Unicamp fosse avaliada negativamente pelos vestibulandos participantes da pesquisa, o que não ocorre, como venho demonstrando ao longo dessa seção. Afirma-se a diferença relativamente à aprendizagem de inglês na Escola Pública e em Escolas Particulares e/ou Institutos de Idiomas e, ao mesmo tempo e contraditoriamente, legitima-se a imposição da língua inglesa aos candidatos ao Vestibular Unicamp. Como procurarei demonstrar a seguir, essa contradição é mitigada via padronização ou simbolização da unidade.

Em determinado ponto das entrevistas (Cf. Apêndice I), os vestibulandos eram instados a opinar acerca da prioridade concedida à língua inglesa pelo Vestibular Unicamp e a consequente exclusão de outras línguas estrangeiras desse e de outros exames de entrada. Nos excertos abaixo, constam algumas dessas “opiniões”:

- EXCERTO P: (...) até algum tempo atrás, Dayane, o vestibular da maior parte das universidades/ nesses vestibulares o candidato tinha a opção de escolher entre inglês e outra língua né? Atualmente alguns vestibulares estão acabando com essa possibilidade todo mundo tem que fazer ((o exame)) em uma língua só que é o inglês ((concordância da entrevistada)) com a Unicamp aconteceu isso[
- 22
- D: Isso[
- P: Até alguns anos atrás tinha francês, agora não tem mais. É:: por que que você acha que a Unicamp fez isso?
- D: Eu acho que é uma língua mais acessível para as pessoas, todo mundo aprende inglês mesmo que não for em cursos fora dentro da escola então todo mundo tem a mesma oportunidade apesar de ser assim escasso o inglês na escola pública mas todos têm a oportunidade.
- P: (...) então você acha que está certo optar pelo inglês? Você acha que a Unicamp está certa em optar pelo inglês então?
- D: Sim eu acho que é uma língua que está/ todo mundo estuda ((incompreensível)).

(Dayane, estudante, 18 anos de idade – Cursinho da Moradia)

Como se observa, Dayane, mesmo reconhecendo que o inglês ensinado e aprendido na Escola Pública é “escasso”, legitima a presença exclusiva dessa língua no Vestibular Unicamp com base no argumento de que

“todo mundo aprende inglês”. Haveria, portanto, uma unidade coletiva, como proposto por Thompson, a qual justificaria a língua inglesa no vestibular. Na fala de Dayane e de outros vestibulandos, observa-se a construção de uma narrativa coletiva de aprendizagem: “(...) eu acho que é uma língua que está/ todo mundo estuda”. Nos excertos a seguir, Durval e Kerolen inscrevem-se nessa mesma narrativa de aprendizagem.

- EXCERTO 23 P: (...) e qual língua você escolheu ((na inscrição para o Enem))?
D: Eu coloquei inglês.
P: E por que você escolheu inglês?
D: Ah porque foi o que eu estudei desde o ensino médio foi:: no fundamental também!

(Durval, pintor e estudante, 28 anos de idade – Cursinho da Moradia)

- EXCERTO 24 P: (...) você escolheu qual língua para o Enem?
K: É:: inglês!
P: E por que você escolheu inglês?
K: Porque:: é o::/ é uma língua que eu tenho mais contato. O espanhol eu não/ eu nunca tive contato então eu não tenho uma base que nem eu tenho para o inglês!
P: (...) e por que que você acha que o Enem escolheu só essas duas línguas: inglês e espanhol?
K: Porque a procura das pessoas é maior para essas:/ para essas duas línguas.
P: (...) falando especificamente sobre o inglês no vestibular. (...) até algum tempo atrás, no vestibular da maior parte das universidades, o candidato tinha a opção de escolher entre inglês e uma outra língua. Atualmente, alguns vestibulares estão acabando com essa possibilidade e aí, a partir disso, todos os candidatos tem que fazer em um língua só, que no caso é o inglês. Isso aconteceu na Unicamp. A Unicamp, até alguns anos atrás, tinha francês também e isso foi tirado e ficou só o inglês. Por que que você acha isso está acontecendo/ essas universidades estão priorizando o inglês?
K: Porque eles partem do princípio que nós aprendemos o inglês no ensino médio e como o vestibular é um conceito é:: as questões são basicamente o que a gente aprende no ensino médio então seria/ obviamente eles pediriam o inglês e não uma outra língua que a gente não aprende no ensino médio.
P: (...) então você acha isso adequado?
K: Sim.

(Kerolen, estudante, 18 anos de idade – Cursinho da Moradia)

Dayane e Kerolen, particularmente, constroem uma narrativa de aprendizagem comum e universal com base em um processo de reificação, isto é,

a presença hegemônica da língua inglesa no currículo da escola regular brasileira, resultado de processos históricos, é naturalizada e eternizada. Nesse processo, um fato histórico é retratado como um acontecimento natural, como uma evidência. Como procurarei demonstrar mais adiante, o processo de naturalização da presença da língua inglesa no vestibular também é construído a partir das características (imaginadas) dessa língua. Contudo, antes disso, é importante apontar que o processo de naturalização da língua inglesa decorre (e ao mesmo tempo a determina) da representação ou simbolização da língua inglesa como “disciplina do currículo”.

No final do excerto 24, Kerolen afirma que “(...) nós aprendemos o inglês no ensino médio e como o vestibular é um conceito é:: as questões são basicamente o que a gente aprende no ensino médio então seria/ obviamente eles pediriam o inglês e não uma outra língua que a gente não aprende no ensino médio”. Via processos de reificação, a língua inglesa é representada como disciplina do currículo oficial da Escola Brasileira, o que não coincide com a verdade, uma vez que a LDB não determina a língua estrangeira a ser ensinada à população. Como se sabe, a disciplina Língua Estrangeira Moderna integra a parte diversificada do currículo e pode variar a depender das características das comunidades locais. Assim, poder-se-ia afirmar que a política linguística brasileira para a língua inglesa opera na construção de um “currículo oculto” para a Escola Brasileira, o qual é legitimado pelo Vestibular Unicamp e outros exames de entrada⁹⁶.

Paralelamente a representação da língua inglesa como “língua do currículo” e “língua que se aprende na escola”, ocorre a simbolização do inglês como língua do cotidiano, como se observa nos excertos abaixo.

EXCERTO P: (...) Dayane, sobre a aprendizagem e o uso de inglês é:: você estudou inglês só na Escola Pública ou no Cursinho também?
25

⁹⁶ Sobre o currículo como construção social e como instância de legitimação de saberes socialmente valorizados, consultar, entre outros, Silva (2005, 2006), e os autores reunidos em Silva e Moreira (1995) e Moreira e Silva (2009).

- D: Não só fiz na Escola Pública.
 P: Tá! Você estudou outra língua estrangeira?
 D: Não.
 P: Não! Alguém na sua família fala inglês ou já estudou inglês?]
 D: Não.
 P: (...) eu gostaria que você falasse sobre o inglês nos dias de hoje (...) Como você o papel da língua inglesa na sociedade brasileira hoje em dia? Qual que é o papel? Qual a importância?
 D: Olha, eu acho que a língua inglesa é muito globalizada né! então:: hoje para tudo você precisa do inglês tanto para mexer na Internet tem muitas palavras que não é do nosso/ da nossa língua e:: geralmente é do inglês então é uma língua mais acessível/ mais globalizada eu acho que aqui no Brasil é a que a gente mais usa assim (++) e:: ajuda mesmo na forma de relações culturais assim que a América do Norte está muito no nosso meio então acho que é uma forma de comunicação ((risos)).

(Kerolen, estudante, 18 anos de idade – Cursinho da Moradia)

- EXCERTO 26 P: (...) Por que que você acha que a Unicamp e as outras universidades estão acabando com as outras línguas e deixando só o inglês?
 M: Eu acho que é uma língua mais padronizada.
 P: (...) padronizada em que sentido?
 M: No sentido de:: (++) como eu vou falar! Sei lá, seguindo por exemplo os Estados Unidos é:: não saberia te falar assim exatamente. Eu considero uma língua mais padronizada do que as outras, o inglês! Ele está mais no dia a dia do que:: até mesmo assim nas ruas assim de cidade grande você vê assim lojas escrito com:: se se/ é um brasileiro, o dono, mas têm coisas em inglês, por exemplo, placas em inglês!

(Marliete, auxiliar de pizzaria e estudante, 35 anos de idade – Cursinho da Moradia)

- EXCERTO 27 P: Está ok! Para terminar nossa conversa, eu gostaria que você falasse a respeito da língua inglesa nos dias de hoje, né! Como você vê a língua inglesa na sociedade brasileira hoje? O papel dela, a importância dela.
 J: É difícil você ((rindo)) falar sobre isso porque você percebe assim vários pontos da cidade se você encontra um um out/ (incompreensível) você tem que saber pelo menos um mínimo se não você se sente excluído!

(Jéferson, repositor e estudante, 26 anos de idade – Cursinho da Moradia)

De forma geral, ecoa, nesses três excertos, a ideia de que a língua inglesa está presente no cotidiano brasileiro (ou pelo menos no cotidiano urbano brasileiro, como aponta Marliete no excerto 26). Novamente, trata-se de um processo de reificação. Um acontecimento histórico (registrado por PAIVA, 1991, 1996) é naturalizado e, como aponta Thompson (2002, p. 87), esvaziado de seu significado sócio-histórico. Ao mesmo tempo, verifica-se a simbolização da

unidade, pois, como afirma Jéferson, “você tem que saber pelo menos um mínimo se não você se sente excluído” (Excerto 27).

Com base na análise das entrevistas, pode-se afirmar que essa representação, presente em praticamente todas as entrevistas, é um dos determinantes da legitimação da língua inglesa como “língua do vestibular”, uma vez que a hegemonia da língua inglesa na sociedade brasileira contemporânea, fenômeno determinado por variantes políticas e econômicas, é simbolizada como uma evidência.

Esse processo de reificação também envolve a representação do inglês como uma língua “fácil”, “básica”, “bonita”, etc, o que pode ser observado em 28 as e seguir.

- EXCERTO 28 P: (...) e por que você foi fazer Cursinho de Inglês?
F: Olha, porque eu queria ter um aprofundamento maior na língua ((incompreensível)) eu sempre gostei de inglês desde que eu comecei a aprender a partir da/ do ensino fundamental/ da quinta série. Então, eu achei uma língua MUITO bonita, muito ri/ ao mesmo tempo ela é pobre mas ela é rica você tem que entender o sentido quem que/ o contexto em que ela está escrita. Então, eu fiquei curiosa/ e eu pretendo morar fora (+) é um projeto de vida mora fora do país al:/: alguns anos a longo prazo então eu sei que com o inglês que eu aprendi mais o inglês do curso tem uma base mas eu sempre qui/ gostei de aprender mais mais línguas e[
P: (...) e você estuda outra língua além do inglês ou já estudou?
F: Somente inglês e agora eu comecei um curso de espanhol ((risos)).

(Flávia, entrevistadora e estudante, 23 anos de idade – Cursinho da Moradia)

Como Flávia afirma, seu desejo de aprofundar seus conhecimentos de inglês (em um Instituto de Idiomas) foi motivado pela “beleza” da língua. Logo em seguida, ela afirma que se trata de uma língua “pobre” (possivelmente se referindo à ideia de que a gramática inglesa é mais simples ou “menos complicada” que a portuguesa, representação comum entre alunos e professores brasileiros de inglês) e, ao mesmo tempo, “rica” do ponto de vista semântico (representação igualmente recorrente entre aprendizes e docentes). Trata-se, portanto, de um processo de dissimulação de uma prática historicamente determinada. Seguindo a proposta de Thompson (2002, p. 84), a língua inglesa passa por um processo de

eufemização, no qual, via metáfora, ela é descrita de forma a despertar uma valorização positiva: “trata-se de uma língua bonita e muito rica”. Na mesma direção, o inglês é representado como um idioma que possibilita o acesso ao mundo globalizado e, principalmente, a uma vida global, o que pode ser observado na fala de Flávia.

A representação da língua inglesa como “língua global” ou “universal” ocorre em todas as entrevistas com os alunos do Cursinho da Moradia. Frequentemente, o inglês “língua universal” está associado à possibilidade de uma “vida ou atividade acadêmica internacional”. No excerto abaixo, essa associação pode ser observada de forma mais evidente:

- EXCERTO P: (...) e pensando nisso qual o papel que você acha que a língua inglesa terá na sua vida pro/ acadêmica a partir do ano que vem e na sua profissional futura? Qual o papel/ qual a importância do inglês?
29
- C: Bom, a importância do inglês é porque en/ entrando na na vida acadêmica eu vou querer fazer intercâmbio então é muito importante que eu saiba o inglês para poder conversar fluentemente para poder fazer o intercâmbio.

(Caroline, estudante, 19 anos de idade – Cursinho da Moradia)

Em 28 e 29, verificam-se diferentes procedimentos de legitimação da língua inglesa e, por extensão, de sua presença no exame vestibular. Primeiramente, há um procedimento de reificação da hegemonia da língua inglesa: todos falam essa língua (o que é em si já é uma representação) e ela é indispensável para se operar globalmente. Tratar-se-ia, portanto, de uma evidência. O inglês também é legitimado com base em um fundamento racional, uma vez que a proficiência nessa língua é representada como condição indispensável para se viver fora do Brasil, seja com fins acadêmicos (Caroline, excerto 29), seja como forma de realização pessoal (Flávia, excerto 28). Como se pode observar, essas duas vestibulandas não parecem considerar a possibilidade

de uma vida global (seja para fins profissionais, acadêmicos ou de turismo) em português, espanhol ou qualquer outra língua⁹⁷.

A ideia de que a proficiência em língua inglesa é pré-condição para uma vida acadêmica internacional envolve também sua representação como (única) “língua de divulgação científica”, simbolização recorrente nas entrevistas com os vestibulandos que participaram da pesquisa, como se observa nos excertos a seguir.

- EXCERTO P: (...) algum tempo atrás, no vestibular da maior parte das universidades, o candidato tinha a opção de escolher entre inglês e uma outra língua estrangeira né? Atualmente algumas universidades estão acabando com essa possibilidade (...) e a partir daí todos os alunos têm que fazer a língua que a universidade escolhe. A Unicamp fez isso né! É o inglês né! é o inglês/ de uns anos para cá só pode ser o inglês. Por que você acha que isso está acontecendo?
- 30
- A: Bom (+) eu acho que é porque o:: o inglês ele é falado na maioria da/ do:: dos países né! e provavelmente a UNICAMP impôs isso para que ficasse mais fácil também caso a pessoa vá fazer um mestrado um doutorado para poder/ E A MAIORIA dos livros também são em inglês ((exclamação bastante acentuada)) que tem na biblioteca.
- P: E você acha isso certo?
- A: Eu acho que não. Cada uma deveria escolher a língua que quer aprender!
- P: (...) Como é que fica essa questão das leituras que você mesma levantou?
- A: Como assim não entendi?
- P: Você falou que o inglês talvez/ a explicação para ser o inglês é que vai precisar para o mestrado para o doutorado e boa parte dos livros são em inglês e aí como é que fica?
- A: ((risos))
- P: Fica em um impasse?
- A: É fica no impasse mesmo porque você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!

(Ayna, estudante, 23 anos de idade – Cursinho da Moradia)

- EXCERTO P: (...) para você, qual será a importância do inglês a sua vida acadêmica e profissional futura?
- 31
- M: Na vida acadêmica é porque:: chega uma época que os professores eles te lançam livros que/ em inglês. Você tem que ler livros em inglês e, se você não tem, você:: já é um aluno que fica um pouco assim mais/ assim menos desenvolvido. Até termina a graduação mas não não vai ter um assim um sucesso igual uma pessoa que tem o curso de/ que domina a língua

⁹⁷ Para uma discussão da representação da língua inglesa enquanto “única” língua de divulgação científica, consultar, entre outros, Canagarajah (2002), Ortiz (2008) e os autores reunidos em Ammon (2001) e no volume 2007 da *AILA Review*, particularmente o artigo de Hamel.

inglesa.

P: E profissional, futuramente, como bióloga?

M: Como:: como bióloga, eu:: eu almejo mais assim a parte da:: da bioquímica que eu acredito que o inglês ((falha no equipamento)) eu quero mais uma área de pesquisa.

(Marliete, auxiliar de pizzaria e estudante, 35 anos de idade – Cursinho da Moradia)

EXCERTO 32 P: (...) e para terminar nossa conversa eu gostaria que você falasse da língua inglesa nos dias de hoje (...) como você avalia, como você vê a língua inglesa/ o papel da língua inglesa na sociedade brasileira hoje e no mundo de forma geral?

A: Bom, na sociedade brasileira eu vejo como sendo fundamentAL né porque você sempre tem um cargo vamos dizer assim A MAIS uma::/ um nível de instrução você tendo a mais você consegue um/ um serviço melhor e no mundo inteiro é igual eu falei né em TODO lugar que você vai as pessoas falam inglês então para conversar para se entender É obrigatoriamente você tem que ter o inglês.

P: (...) e pensando nisso/ na mesma direção qual que você acha que vai ser o papel da língua inglesa no seu futuro acadêmico e profissional?

A: Bom vai ser o/ FUNDAMENTAL eu vou precisar eu tenho que aprender vou ter que (+) posteriormente falar inglês e entender inglês porque os livros são a maioria em inglês.

(Ayna, estudante, 23 anos de idade – Cursinho da Moradia)

Nesses três excertos, Ayna e Marliete legitimam a presença da língua inglesa no Vestibular Unicamp com base no argumento (ou na representação) de que “os livros são a maioria em inglês”. Uma vez mais, a política linguística atua no sentido de construir um sentimento de evidência por meio da reificação de um processo histórico. A hegemonia da língua inglesa no mercado editorial, resultado da conjuntura histórica das últimas décadas (Cf., entre outros, AMMON, 2001; HAMEL, 2007), torna-se o fundamento racional a partir do qual o inglês é legitimado como a “língua do fazer científico”. Os processos de legitimação são tão eficientes que, mesmo afirmando que se trata de uma imposição, Ayna (excerto 30) declara que “vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!”. É significativo, nesse sentido, apontar que Ayna afirma, em outro ponto da entrevista, que não gosta de inglês e que somente frequentou um Instituto de Idiomas quando pré-adolescente por imposição da família. Para ela, “[c]ada um deveria escolher a língua que quer aprender!” (excerto 30), direito que, ela ignora, é garantido pela LDB.

Na fala de Marliete, excerto 31, também ocorre a legitimação da língua inglesa como língua de divulgação científica (por reificação). Contudo, também se verifica a legitimação pela unificação. Marliete representa a proficiência em inglês (ou em leitura de textos científicos) como forma de se integrar a uma narrativa de sucesso acadêmico: “[v]ocê tem que ler livros em inglês e, se você não tem (proficiência em inglês), você:: já é um aluno que fica um pouco assim mais/ assim menos desenvolvido”. Enquanto, para alguns vestibulandos, a proficiência em inglês representa uma possibilidade de uma narrativa de sucesso profissional em nível local e global, para Marliete, ela constitui um pré-requisito para se tornar uma pesquisadora.

No início desta seção, propus que o funcionamento do Vestibular Unicamp como mecanismo da política linguística brasileira para a língua inglesa envolve um processo complexo de legitimação, uma vez que, embora se trate de uma imposição, a presença exclusiva do inglês no exame é legitimada pelos vestibulandos que participaram da pesquisa. A partir desse pressuposto, procurei demonstrar que, com base em suas representações a respeito da Unicamp, do Vestibular Unicamp, da prova de inglês do Vestibular Unicamp, e da língua inglesa, os alunos do Cursinho da Moradia legitimam o inglês como “língua do vestibular” e como língua a ser aprendida pela população. É correto afirmar, portanto, que o Vestibular Unicamp opera como um mecanismo da política linguística brasileira para a língua inglesa uma vez que ele está implicado na conversão de representações em práticas sociais, as quais, segundo Shohamy (2006), constituem a real política linguística da sociedade. Como se pode observar nos excertos discutidos ao longo desta seção, representações convertem-se em práticas e, o que é mais importante, legitimam e naturalizam práticas historicamente determinadas. Tomados pela política linguística, os alunos do Cursinho da Moradia estão em relação de constante devir com a língua inglesa: “não aprendi (porque a Escola Pública não é capaz de ensinar), mas tenho/terei que aprender ‘de qualquer jeito, querendo ou não!’ (em um Instituto de Idiomas) porque é preciso, como o Vestibular Unicamp faz lembrar”. Em outros termos, a

política linguística brasileira para a língua inglesa opera no sentido de impor a língua inglesa à sociedade brasileira como uma evidência inescapável dos dias atuais e o Vestibular Unicamp, mecanismo dessa política, está implicado na construção desse sentimento de inescapabilidade.

4.3 O *FIRST CERTIFICATE IN ENGLISH* (FCE) COMO MECANISMO DA POLÍTICA LINGUÍSTICA BRASILEIRA PARA A LÍNGUA INGLESA

Os exames internacionais de proficiência também operam como mecanismo da política linguística brasileira para a língua inglesa. Contudo, cada um dos diferentes exames aplicados no Brasil (*Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), *International English Language Testing System* (IELTS), *Test of English Language Proficiency* (TELP), *Preliminary English Test* (PET), *First Certificate in English* (FCE), *Certificate in Advanced English* (CAE), entre outros) deve ser discutido a partir de suas especificidades, uma vez que o papel de cada um deles na política linguística brasileira para a língua inglesa está diretamente relacionado ao seu uso social. Uma análise do funcionamento do TELP como mecanismo de política linguística, por exemplo, teria que levar em consideração que esse exame é exigido por órgãos ligados ao Governo Norte-Americano (a Fundação Fulbright, por exemplo) nos processos seletivos para bolsas de estudo concedidas por aquele país e que ele também pode ser um pré-requisito nos processos seletivos de alguns programas de pós-graduação brasileiros.

Portanto, um primeiro aspecto a se considerar na discussão do funcionamento do FCE como mecanismo da política linguística para a língua inglesa em vigor no Brasil são os diferentes usos sociais desse exame pelos brasileiros. Como apontei no capítulo metodológico, o FCE, exame da *University of Cambridge ESOL Examinations*, avalia a proficiência oral e escrita em nível intermediário superior (*upper-intermediate*) para fins profissionais e educacionais. Frequentemente, empresas multinacionais exigem esse exame como critério de

seleção e/ou promoção de pessoal. Quanto a seu uso para fins acadêmicos, muitas universidades estrangeiras exigem comprovação de proficiência em inglês dos alunos ingressantes e o FCE é um dos exames normalmente aceitos.

Como destaquei no capítulo metodológico, um número crescente de escolas regulares de caráter privado tem introduzido em sua grade curricular do ensino fundamental e/ou médio (geralmente como disciplina optativa) cursos preparatórios para os exames da *University of Cambridge ESOL Examinations* (Cf. COSTA, 2009). Verifica-se, portanto, um novo uso social do exame, na medida em que sua realização por esses alunos não visa, pelo menos a curto prazo, ao ingresso em uma universidade estrangeira ou à obtenção de um emprego em uma multinacional. Trata-se da introdução no Brasil de uma nova modalidade de FCE desenvolvida pela *University of Cambridge ESOL Examinations* nos últimos anos: o *FCE for Schools*. Não se trata, contudo, de uma versão diferenciada do exame e sim de integrar o curso preparatório para o FCE (o exame, na maioria dos casos, é realizado em centros autorizados) ao currículo de escolas regulares.

Um primeiro ponto a se observar na discussão do papel do FCE na política linguística brasileira para a língua inglesa é que um exame internacional de proficiência está sendo incorporado à vida cotidiana de escolas (privadas) da rede oficial de ensino, o que, como aponta Costa (2009), pode ter implicações importantes para a formação dos estudantes envolvidos, na medida em que o construto orientador desses exames frequentemente não é compatível com os objetivos da educação nacional (particularmente no que se refere à aprendizagem de língua estrangeira) enunciados na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), nos *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Estrangeira - PCNs de LE* (BRASIL, 1998) e nos documentos complementares. Alheias, ao que parece, a essa possível incompatibilidade, um número cada vez maior de escolas particulares vêm incorporando cursos preparatórios para esse e outros exames internacionais às suas grades curriculares, visando, ao que tudo indica, associar o prestígio dos exames internacionais à educação linguística (em língua inglesa) oferecida por

elas a seus alunos. Essa ideia, aliás, aparece reiteradamente nos documentos oficiais relativos ao *FCE for Schools* disponíveis nos endereços eletrônicos da *University of Cambridge ESOL Examinations*⁹⁸. Trata-se de associar o FCE, uma das marcas da “grife” *University of Cambridge*, a “grifes educacionais” brasileiras. Ampliando a proposta de Silva (2006), o FCE transforma-se em “currículo” e, nesse processo, converte-se em fetiche.

Contudo, meu objetivo nessa seção não é colocar em questão a decisão das instituições de ensino de incorporar cursos preparatórios para exames como o FCE em suas grades curriculares. O que está em discussão, na verdade, é o funcionamento do FCE como mecanismo da política linguística brasileira para a da língua inglesa, entendida como uma política de representação. Assim, interessa discutir como a língua inglesa e o FCE são representados pelos alunos do curso preparatório investigado (Preparatório FCE, de agora em diante) e como essas representações legitimam ou não o *status* social conferido à língua inglesa pela sociedade brasileira.

Primeiramente, é preciso considerar que a relação dos alunos do Preparatório FCE com a língua inglesa é muito distinta daquela dos alunos do Cursinho da Moradia. Enquanto os vestibulandos estão, como argumentei na seção anterior, em uma relação de constante devir com a língua inglesa, os alunos do Preparatório FCE estabelecem uma relação “em presença” com a língua. Além de estudá-la, eles a utilizam em seu dia a dia, como se pode observar nos excertos abaixo.

EXCERTO P: (...) sobre o uso de inglês especificamente. (...) fora da escola, tem algum
33 contexto social que você usa inglês?
C: É, eu tenho vários amigos/ como eu já fui tanto para os Estados Unidos

⁹⁸ Na Internet, é possível encontrar informações sobre o FCE e outros exames da *University of Cambridge ESOL Examinations* em vários endereços eletrônicos, sendo que o principal deles é o sítio oficial do exame (<http://www.cambridgeesol.org/exams/general-english/fce.html>). Há, ainda, um *site* específico para os brasileiros interessados no exame, a Cambridge ESOL Brasil (<http://www.cambridgeesol.org/brasil/exames/fce/>) e um para o *FCE for Schools* (<http://www.cambridgeesol.org/exams/exams-schools/fce-schools.html>).

quanto para a Inglaterra, eu tenho vários amigos que eu converso pelo:: pela Internet. Além disso né para assistir filmes, ouvir música e tal!

(Caio, estudante, 14 anos de idade – Preparatório FCE)

- EXCERTO 34 P: (...) e falar inglês, Sarah, fora aqui da escola? Você tem alguma situação em que você usa inglês?
S: Bom, uns amigos do meu pai às vezes falam inglês comigo porque eles são estrangeiros e às vezes eu converso com uma amiga minha que mora fora.

(Sarah, estudante, 14 anos de idade – Preparatório FCE)

- EXCERTO 35 P: (...) Isabela, e falar inglês, usar inglês fora da escola, fora do meio escolar, você usa inglês em alguma situação?
IA: Sim, principalmente quando eu vou viajar eu gosto bastante.
P: (...) e assim é: cinema, música, Internet?
IA: Até livro também! Tudo! (rindo)
P: Tudo em inglês?
IA: Tudo em inglês!
P: (...) qual foi a última coisa que você leu?
IA: O *Crepúsculo*!

(Isabella, estudante, 15 anos de idade – Preparatório FCE)

- EXCERTO 36 P: (...) você fala inglês fora da escola?
M: Eu falo porque eu tenho uma amiga que também sabe bastante inglês daí têm vezes que a gente mesmo conversa em inglês assim pelo Msn que/ a gente acha mais engraçado (risos) daí eu uso/ é eu falo só assim!
P: (...) e assim filme, leitura[
M: É eu leio bastante em inglês e bastante música também que u:: antes quando a gente era menor a gente canta mais ou menos em inglês a gente vai aprendendo, consegue ver a letra o significado essas coisas!

(Marina, estudante, 14 anos de idade – Preparatório FCE)

Embora a relação dos alunos do Preparatório FCE com a língua inglesa baseie-se no uso efetivo, como se observa nos excertos 33, 34, 35 e 36, suas representações sobre essa língua aproximam-se muito daquelas observadas nas entrevistas com os alunos do Cursinho da Moradia, o que corrobora o pressuposto enunciado por Chartier (1991) de que as representações atravessam as classes sociais. No conjunto das entrevistas com os alunos do Preparatório FCE, a língua inglesa é representada como “língua universal”, “língua muito usada”, “passaporte para um bom emprego”, “passaporte para uma vida acadêmica internacional”, “língua que valoriza o currículo” etc. O inglês também é legitimado com base nas

mesmas representações e a partir de processos simbólicos semelhantes, como procurarei demonstrar a partir dos excertos que se seguem.

- EXCERTO P: (...) você acha importante estudar inglês?
37 C: Eu acho!
P: Por que?
C: Oh, eu acho que primeiramente a:/ atualmente né o inglês é a: língua universal então vai ser muito útil né em qualquer situação em que você estiver, vai ser bom saber falar né até, vamos supor, você está em um país estrangeiro, você não sabe falar a língua desse país tal, todo mundo vai entender o inglês, talvez a maioria né! Além disso, é um:: bom passaporte para uma boa:: uma boa empresa, por exemplo! Na carreira é muito bom!

(Caio, estudante, 14 anos de idade – Preparatório FCE)

Em 37, observa-se a representação da língua inglesa como língua universal, como a “língua que todo mundo vai entender”. Ao mesmo tempo, Caio a representa como “um passaporte para uma boa empresa”. Observa-se que a aprendizagem da língua inglesa é legitimada com base em dois fundamentos racionais. Por um lado, a proficiência em inglês permitirá a comunicação com diferentes povos (o que em si já é uma representação) e, por outro, possibilitará a obtenção de um “bom emprego” e, por extensão, de um padrão de vida socialmente valorizado. A legitimação da língua inglesa com base nesses dois fundamentos racionais camufla um processo mais amplo de reificação, no âmbito do qual as implicações sociais, políticas e econômicas do processo histórico de expansão da língua inglesa é eclipsado.

Embora a legitimação da aprendizagem de língua inglesa na fala dos alunos do Preparatório FCE envolva basicamente essas duas representações, também ocorre a referência à possibilidade de uma vida acadêmica internacional, como se observa em 38 abaixo.

- EXCERTO P: (...) e gostaria que você falasse a respeito da língua inglesa nos dias de
38 hoje. Como você vê a língua inglesa na sociedade brasileira? Qual que é o papel dela no Brasil e no mundo e qual vai ser o papel dela na sua vida acadêmica e profissional?
F: Olha, eu vejo o inglês ele é o/ como eu posso dizer um/ a a teia o caminho né porque é: é uma língua que é muito usada hoje em dia e é de grande importância né e seria eu acho que no Brasil especialmente é de extrema

importância e extrema relevância estudar o inglês para ter um diferencial, eu vejo isso como um diferencial só que eu já vejo como um diferencial necessário e aí então tem que trabalhar outras línguas mas eu vejo o inglês como um ah: assim (++) para formar um profissional mesmo que seja em um aspecto básico mas/ e até mesmo um avançado e na minha é:: na parte acadêmica eu vou seguir a carreira de odonto e assim eu pretendo fazer um:: doutorado na Alemanha e um mestrado em alguma u/ faculdade inglesa né então para mim isso faz parte já para consolidar essa parte[

(Felipe, estudante, 14 anos de idade – Preparatório FCE)

Como se pode observar, Felipe representa a língua inglesa como “língua universal” e como “um diferencial” do currículo profissional. Trata-se, novamente, de uma legitimação com base em fundamentos racionais. Por outro lado, Felipe legitima o inglês a partir da possibilidade/desejo de realizar um curso de pós-graduação na Inglaterra. Como ocorre na fala de alguns dos alunos do Cursinho da Moradia, ele representa (e legitima) a língua inglesa como via de acesso a uma vida acadêmica internacional. Trata-se, assim, da construção de uma narrativa (narrativização, na proposta de Thompson (2002)) de sucesso acadêmico via língua inglesa. Contudo, diferentemente do que se observa na fala dos vestibulandos que participaram da pesquisa, Felipe entrevê a possibilidade de construir essa narrativa também em outra língua (no caso, o alemão)⁹⁹.

No conjunto das entrevistas realizadas com os alunos do Preparatório FCE, observa-se forte legitimação da língua inglesa com base em representações tradicionais dessa língua presentes no imaginário social brasileiro. Na maioria das vezes, essas representações são legitimadas a partir de fundamentos racionais: a aprendizagem de inglês justifica-se na medida em que possibilitará o acesso a um “bem” ou a um “estado” sancionado positivamente, como se pode observar em alguns dos excertos já discutidos nesta seção. Nesse contexto de legitimação pela via da racionalização, seria de se esperar que o FCE fosse representado e fortemente legitimado como forma de “certificação” de uma competência

⁹⁹ Diferentemente do que se observa na fala dos alunos do Cursinho da Moradia, outras línguas estrangeiras (geralmente alemão e espanhol) ocupam um lugar importante na narrativa educacional dos alunos do Preparatório FCE. Isso se deve, possivelmente, ao fato de essas línguas constarem na grade curricular da instituição na qual os dados foram coletados. Os alunos fazem exames de proficiência nessas duas línguas.

socialmente valorizada, o que de fato ocorre na fala de alguns dos alunos entrevistados, como em 39 e 40 a seguir.

- EXCERTO 39 P: (...) você acha importante fazer o Fce?
C: Eu acho! Eu a/ eu acho que:: é: mesmo sabendo falar o inglês é bom você ter/ como eu posso falar provas né de que você realmente sabe se virar.
P: (...) e por que é bom ter essa prova de que você sabe se virar?
C: Bem, é/ principalmente como eu já falei né para a carreira visto/ você vai::/ chegar tanto em uma:: universidade estrangeira por exemplo é necessário esses diplomas para que você consiga (+)

(Caio, estudante, 14 anos de idade – Preparatório FCE)

- EXCERTO 40 P: (...) você acha importante estar se preparando e fazer o Fce?
F: Olha, eu acho que é: é importante porque/ eu vejo um ponto de vista é o seguinte é um primeiro é o primeiro passo andado para os exames em inglês que é/ tem o Cae e tem um outro uhn/ não me lembro o nome e então eu vejo isso como um/ assim como um (++) demonstrando o preparo que a gente tem e que tem o reconhecimento internacional e que é digno de importância!

(Felipe, estudante, 14 anos de idade – Preparatório FCE)

Nesses dois excertos, Caio e Felipe representam e legitimam o FCE como certificação de um saber valorizado socialmente no Brasil e, para Felipe, também no exterior. Contudo, a legitimação do FCE pela via da certificação não é consensual. Na verdade, a maioria dos alunos entrevistados legitima o FCE a partir do pressuposto de que o exame funciona como um “referencial” que promove uma aprendizagem eficiente, ideia que pode ser observada nos excertos a seguir:

- EXCERTO 41 P: (...) você acha importante fazer o Fce?
E: Acho! Acho bem importante!
P: Por que?
E: Oh porque, além de ajudar no mercado de trabalho que está/ você precisa de mais de uma língua além do inglês e espanhol, é bom você saber falar direito essas línguas né e eu acho que o Fce ajuda bastante nesse ponto. Você aprende a escrever, gramática, aprende a fazer as coisas!
P: (...) e a questão da certificação? Ter um certificado, nessa mesma direção, é importante também?
E: É, mas eu acho que o mais importante é a pessoa saber falar mesmo, saber falar e escrever corretamente! Eu acho que isso é o que vale mais.

(Eduardo, estudante, 14 anos de idade – Preparatório FCE)

- EXCERTO 42 P: (...) Você acha importante fazer o Fce, por quê?
IE: Ah, eu acho muito importante porque eu comecei na sét/ no segundo semestre da sétima série e em seis meses eu aprendi muito mais do que eu tinha aprendido em três anos inteiros. Eu acho muito importante!
P: (...) e a mesma pergunta que eu fiz para a Geórgia sobre essa questão da certificação (alguns alunos acompanharam as entrevistas dos colegas). Para você, o que que é mais importante, isso que você me falou a aprendizagem que o Fce proporcionou para você ou a certificação?
IE: Ah, eu acho que os dois são importantes porque se você tem a certificação isso significa que você realmente sabe falar se:: ãh a gramática tudo! Então eu acho importante a certificação também, mas nada como você falar porque nas suas futuras entrevistas vão falar com você em inglês então se você não souber falar[

(Isabelle, estudante, 13 anos de idade – Preparatório FCE)

Diferentemente de Caio e Felipe (excertos 39 e 40, respectivamente), Eduardo e Isabelle parecem legitimar o FCE como referencial de aprendizagem e não como certificação de proficiência. Com base em uma entrevista realizada com a Coordenadora da área de inglês da instituição, pode-se afirmar que os alunos estão reproduzindo o argumento utilizado pela escola para justificar a introdução do exame na grade curricular. Segundo a Coordenadora, o FCE, exame que avalia a proficiência a partir do *Common European Framework of Reference for Languages*, constitui uma meta de aprendizagem a ser atingida e superada. Assim, o FCE transforma-se em “currículo”, o que, como apontei anteriormente a partir do trabalho de Costa (2009), pode ter implicações importantes para a formação dos alunos.

De qualquer forma, importa apontar que a análise do conjunto das entrevistas revela que a legitimação do FCE pelos participantes da pesquisa se dá pelo viés da certificação, seja direta ou indiretamente. É importante lembrar, nesse sentido, que, como apontei no capítulo metodológico, o preparatório para o FCE passou a integrar a grade oficial da instituição a partir do ano letivo de 2011. Como afirmou a Coordenadora da área em entrevista, essa decisão foi motivada, por um lado, pelo alto nível de proficiência dos alunos de forma geral ao final do Ensino Fundamental, e, por outro, pela alta demanda pelo curso preparatório.

Embora eu tenha frequentando a instituição por um período muito curto, pude constatar que o fato de um aluno ser selecionado para o preparatório constitui uma marca de *status*. É significativo mencionar, nesse sentido, que os alunos do Preparatório FCE são denominados e se nomeiam como “alunos de Cambridge”. Parece se tratar, como afirmei no início dessa seção, de uma “grife” que atribui prestígio a seu usuário. Em um contexto de ensino em que a proficiência em língua inglesa é uma realidade coletiva e não uma meta a se atingir, o FCE constitui uma forma alternativa de diferenciação. Assim, o funcionamento do FCE como mecanismo da política linguística brasileira da língua inglesa no contexto analisado também envolve uma política de representação.

A partir da análise das entrevistas realizadas com os alunos do Cursinho da Moradia e do Preparatório FCE, procurei, ao longo deste capítulo, entender o funcionamento do Vestibular Unicamp e do FCE como mecanismos da política linguística brasileira para a língua inglesa. Partindo da concepção ampliada de política linguística proposta por Spolsky (2004) e Shohamy (2006) e dos modos de construção simbólica descritos por Thompson (2002), tentei discutir a política linguística brasileira para a língua inglesa como uma política de representação. No próximo capítulo, desenvolvo minhas considerações finais.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de concluir este trabalho, (re)afirmo aquilo que já foi dito por muitos pesquisadores antes de mim: não há fechamento possível, pois vivemos sob o signo da incompletude. Meu desejo, como brasileiro, como professor e, principalmente, como pesquisador, era (ou é) oferecer uma descrição (e uma explicação) definitiva do objeto ao qual me dediquei neste trabalho. Contudo, frente à impossibilidade do fechamento e, ao mesmo tempo, instado a “concluir”, o que faço, neste capítulo, é tecer alguns considerações (finais) acerca daquilo a que me propus e daquilo que, efetivamente, fiz.

Movido pelo meu interesse pessoal e acadêmico pelos aspectos sociopolíticos dos processos de uso, ensino e aprendizagem de língua inglesa, propus-me a investigar o funcionamento do Vestibular Unicamp e do *First Certificate in English* (FCE) como mecanismos da política linguística para a língua inglesa em vigor na sociedade brasileira contemporânea. O principal obstáculo com o qual me deparei nesse percurso foi “construir” uma teorização que possibilitasse compreender a real política linguística brasileira, uma vez que a política oficial (explícita) do Estado Brasileiro fundamenta-se, a princípio, no respeito ao multilinguismo. Como seria possível discutir uma “política linguística brasileira para a língua inglesa” se o exame da legislação educacional revela que o Estado Brasileiro não tem uma política oficial (explícita) para essa língua? Ao mesmo tempo (e contraditoriamente), essa política exibe-se ostensivamente em todos os aspectos da vida social brasileira, podendo ser observada até mesmo em práticas oficiais como o *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM), o *Plano Nacional do Livro Didático* (PNLD) e nos exames de entrada das grandes universidades públicas.

Como procurei demonstrar ao longo deste trabalho, a compreensão da política linguística para a língua inglesa em funcionamento no Brasil só é possível a partir de uma concepção ampliada de política linguística que envolve a discussão da “cultura linguística” (SCHIFFMAN, 1996, 2006) e/ou das representações e práticas linguísticas da sociedade (SPOLKSY, 2004; SHOHAMY, 2006, 2008). Orientado por esse pressuposto, procurei demonstrar que a política linguística brasileira para a língua inglesa funciona como uma “política de representação”. Representada pela sociedade brasileira como uma forma de acesso aos “melhores empregos” e, por extensão, a um estilo de vida socialmente valorizado, a língua inglesa envolve-se em ampla gama de práticas sociais, as quais, segundo a proposta de Shohamy (2006, 2008), constituem a real política linguística de uma sociedade.

A partir desse pressuposto, procurei discutir o funcionamento do Vestibular Unicamp e do FCE, entendidos como práticas sociais situadas historicamente, como mecanismos que atuam na legitimação da língua inglesa como a língua estrangeira a ser aprendida pela população. O que a análise dos dados evidencia é que cada um desses exames apresenta um funcionamento diferenciado e altamente complexo.

No que se refere ao funcionamento político-linguístico do Vestibular Unicamp, está em jogo o *status* social conferido pela sociedade brasileira ao Ensino Superior e às grandes Universidades Públicas. Em consequência desse *status*, a decisão da Unicamp de avaliar os candidatos ao seu exame vestibular somente em língua inglesa desempenha, por si só, um papel importante na política linguística brasileira para essa língua. Ao excluir outras línguas estrangeiras de seu exame de entrada, a Unicamp está enviando uma mensagem clara à sociedade brasileira acerca de qual língua estrangeira realmente conta. Por outro lado, a imposição da língua inglesa aos candidatos do Vestibular Unicamp é legitimada pelos vestibulandos que participaram da pesquisa a partir de diferentes representações que circulam no imaginário brasileiro. Assim, a análise do Vestibular Unicamp como mecanismo da política linguística para a

língua inglesa demanda uma discussão altamente complexa. A decisão da Universidade de priorizar a língua inglesa em seu exame vestibular deve ser investigada de forma muito mais detida, uma vez que é preciso discutir os condicionantes históricos dessa tomada de decisão. Por outro lado, as representações que fundamentam a legitimação, pelo vestibulandos, da prioridade a ser atribuída à língua inglesa demandam uma análise sociohistoricamente fundamentada. É necessário discutir como e por que essas representações emergiram e quais seriam seus efeitos sociais.

Na mesma direção, a compreensão do papel dos exames internacionais de proficiência na política linguística brasileira para a língua inglesa envolve a discussão das diferentes funções sociais desses exames. Com relação ao FCE, especificamente, é preciso examinar quais fatores sociohistóricos estão motivando a introdução desse (e de outros exames internacionais) em instituições brasileiras de ensino fundamental e médio. É preciso discutir quais significados estão sendo atribuídos pelas instituições educacionais, pelas famílias e pelos estudantes brasileiros a esses “artefatos” da Indústria Internacional de Ensino de Língua Inglesa e quais as implicações de se transformar um exame internacional de proficiência em currículo, já que o ensino de língua inglesa nessas instituições parece ter como objetivo preparar os alunos para “passar nos exames (de Cambridge)”.

Para concluir este trabalho, gostaria de retomar as considerações de um dos participantes da pesquisa acerca da importância de se estudar inglês na sociedade brasileira contemporânea. Segundo Ayna, aluna do Cursinho da Moradia, “[...] *você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!*”. Nessa afirmação, observa-se aquele que, a meu ver, é o principal efeito da política linguística brasileira da língua inglesa: a criação de um sentimento de inescapabilidade relativamente à aprendizagem de inglês. Na fala dessa vestibulanda de vinte e três anos (que declarou em entrevista que os brasileiros deveriam ter a liberdade de escolher qual língua estrangeira querem estudar), parece ressoar uma voz coletiva. Parece-me fundamental que aqueles envolvidos

com o ensino e a aprendizagem de língua inglesa no Brasil discutam os fatores sociais, culturais, históricos, econômicos e ideológicos que produziram essa voz coletiva.

REFERÊNCIAS

AILA REVIEW – Linguistic inequality in scientific communication today, v. 20, 2007.

ALDERSON, J. Charles. Foreword. In: CHENG, Liying; WATANABE, Yoshinori. (Eds.). **Washback in language testing**: Research contexts and methods. Mahwah, USA; London, UK: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004, p. ix-xii.

ALDERSON, J. Charles; WALL, Dianne. Does washback exist? **Applied Linguistics**, v. 14, n. 2, p. 115-129, 1993.

ALTBACH, Philip G. Education and neocolonialism. In: ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth; TIFFIN, Helen. (Eds.). **The post-colonial studies reader**. London, UK; New York, USA: Routledge, 1995, p. 452-456.

AMMON, Ulrich. (Ed.). **The dominance of English as a language of science**: Effects on other languages and language communities. Berlin, Holland; New York, USA: Mouton de Gruyter, 2001. 478 p. (Contributions to the Sociology of Language; 84).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008. 128 p. (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia de pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez Editora, 1989, p. 35-45. (Biblioteca da Educação. Série 1. Escola; v. 11).

ASSIS-PETERSON, Ana Antonia de; COX, Maria Inês Pagliarini. O professor de inglês: Entre a alienação e a emancipação. **Linguagem e Ensino**, v. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

BAILEY, Richard W.; GÖRLACH, Manfred. (Eds.). **English as a world language**. Ann Arbor, USA: The University of Michigan Press, 1986. 496 p.

BACKER, Colin. Psycho-Sociological analysis in Language Policy. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An introduction to Language Policy**: Theory and method.

Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006, p. 210-228. (Language and Social Change Series).

BALDAUF Jr., Richard B. "Unplanned" Language Policy and Planning. **Annual review of Applied Linguistics**, v. 14, n. 1993/1994, p. 82-89, 1994.

BAMGBOSE, Ayo. Issues for a model of language planning. **Language problems and language planning**, v. 13, n. 1, p. 24-33, Spring 1989.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas** – Foco no professor, no aluno e na formação de professores. Campinas: Pontes Editores, 2006. 236 p.

BASTOS, Herzila Maria de Lima. Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras modernas no Brasil. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e experiências**. Campinas: Pontes Editores; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996, p. 31-40.

BERENBLUM, Andrea. **A invenção da palavra oficial: Identidade, língua nacional e escola em tempos de globalização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 216 p.

BLOMMAERT, Jan. Language Policy and national identity. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An introduction to Language Policy: Theory and method**. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006, p. 238-254. (Language and Social Change Series).

BOLOGNINI, Carmen Zink. (Org.). **Discurso e ensino: A língua inglesa na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007. 60 p. (Série Discurso e Ensino).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 135 p. (Estratégias de Ensino; 8).

BRAINE, George. (Ed.). **Teaching English to the world: History, curriculum, and practice**. London, UK; New York, USA: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. 191 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio** – volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2008. 239 p.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio**: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002. 244 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 364 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua estrangeira. - Brasília: MEC/SEF, 1998a. 120 p.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Exame Nacional do Ensino Médio**: Documento Básico. Brasília: MEC/INEP, 1998b.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, promulgada em 20/12/1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRIGHT, William. (Ed.). **International encyclopedia of Linguistics**. New York, USA; Oxford, UK: Oxford University Press, 1992. 4 v.

BRUTHIAUX, Paul. Language description, language prescription, and language planning. **Language problems and language planning**, v. 16, n. 3, p. 221-234, Fall 1992.

BRUTT-GRIFFLER, Janina. **World English: A study of its development**. Clevedon e Buffalo, USA; Toronto, Canada: Multilingual Matters, 2004. 215 p. (Bilingual Education and Bilingualism: 34).

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. 166p. (Coleção Na Ponta da Língua; 17).

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística**: Uma introdução crítica. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. 166 p. (Coleção Na Ponta da Língua; 4).

CAMPOS, Cynthia Machado. **A política da língua na era Vargas**: Proibição do falar alemão e resistência no sul do Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

CANAGARAJAH, Suresh. Ethnographic methods in Language Policy. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An introduction to Language Policy**: Theory and method. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006, p. 153-169. (Language and Social Change Series).

CANAGARAJAH, A. Suresh. **A geopolitics of academic writing**. Pittsburgh, USA: University of Pittsburgh Press, 2002. 332 p. (Pittsburgh series in composition, literacy, and culture).

CANAGARAJAH, A. Suresh. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford, UK; New York, USA: Oxford University Press, 1999. 215 p.

CÂNDIDO DE LIMA, Diógenes. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona: Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. 214 p. (Estratégias de Ensino; 23).

CAVALCANTI, Marilda C. A propósito de Linguística Aplicada. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 7, p. 5-12, 1986.

CAVALCANTI, Marilda C.; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Implementação de pesquisa em sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 17, p. 133-144, Jan./Jun. 1991.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. Tradução de Andréa Daher e Zenir Campos Reis. **Estudos Avançados**, v. 11(5), p. 173-191, 1991.

CHENG, Liying. **Changing language teaching through language testing: A washback study**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006. 319 p.

CHENG, Liying; WATANABE, Yoshinori. (Eds.). **Washback in language testing: Research contexts and methods**. Mahwah, USA; London, UK: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004. 237 p.

CHESHIRE, Jenny. **English around the world: Sociolinguistic perspectives**. Cambridge, UK; New York, USA: Cambridge University Press. 1991. 690 p.

COOPER, Robert L. **Language planning and social change**. Cambridge, UK; New York, USA: Cambridge University Press, 1989. 216 p.

COSTA, Leny Pereira. **Uso de um exame internacional de proficiência em língua inglesa para crianças no ensino fundamental brasileiro**. 2009, 144 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2009.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Critical pedagogy in ELT: Images of Brazilian teachers of English. PENNYCOOK, Alastair (Ed.). **TESOL Quarterly: Special Topic Issue – Critical Approaches to TESOL**. v. 33, n. 3, p. 433-452, 1999.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1997. 150 p.

CRYSTAL, David. GLOSSARY (LANGUAGE PLANNING). In: BRIGHT, William. (Ed.). **International encyclopedia of Linguistics**: v. 4. New York, USA; Oxford, UK: Oxford University Press, 1992, p. 310-311.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. **Mercado de línguas**: A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira. 2008, 208 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DONNACHA, Joe Mac. An integrated language planning model. **Language problems and language planning**, v. 24, n. 1, p.11-35, Spring 2000.

EASTMAN, Carol M. **Language Planning**: An introduction. San Francisco, USA: Chandler & Sharp Publishers, INC., 1983. 276 p.

EGGINTON, William G. Unplanned language planning. In: KAPLAN, Robert B. (Ed.). **The Oxford handbook of Applied Linguistics**. Oxford, UK: Oxford University Press, 2002, p. 404-415.

EL KADRI, Michele Salles. **Atitudes sobre o estatuto do inglês como língua franca em um curso de formação inicial de professores**. 2010, 152 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

FERGUSON, Gibson. **Language Planning and education**. Edinburgh, Scotland: Edinburgh University Press Ltd., 2006. 243 p. (Edinburgh textbooks in Applied Linguistics).

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: Passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 14-34. (Coleção Estratégias de Ensino; 1).

FISHMAN, Joshua A. Critiques to Language Planning: A minority languages perspective. **Journal of multilingual and multicultural development**, v. 15, p. 91-99, 1994.

FISHMAN, Joshua. (Ed.). **Advances in Language Planning**. Paris, France: Mouton – The Hague, 1974a. 590 p.

FISHMAN, Joshua. Language planning and language planning research: The state of the art. In: FISHMAN, Joshua. (Ed.). **Advances in Language Planning**. Paris, France: Mouton – The Hague, 1974b, p. 15-33.

FISHMAN, Joshua A; COOPER, Robert L.; CONRAD, Andrew W. (Orgs.). **The spread of English**: The sociology of English as an additional language. Rowley, USA: Newbury House Publishers, 1977. 336 p.

FISHMAN, Joshua; FERGUSON, Gibson; DAS GUPTA, J. (Eds.). **Language problems of developing nations**. London, UK: John Wiley, 1968. 521 p.

FLAITZ, Jeffra. **The ideology of English**: French perceptions of English as a world language. Berlin, Germany; New York, USA; Amsterdam, Holland: Mouton de Gruyter, 1988. 225 p.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FRIEDRICH, Patricia. **Language, negotiation and peace**: The use of English in conflict resolution. London, UK; New York, USA: Continuum, 2007. 130 p.

FULCHER, Glenn. **Testing second language speaking**. London, UK: Pearson and Longman, 2003. 288 p.

GIMENEZ, Telma. English in a new world language order. In: MACHADO, Loreni Teresinha; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; FURTOSO, Viviane Bagio. (Orgs.). **Aspectos da linguagem**: Considerações teórico-práticas. Londrina: Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2006, p. 59-71.

GIMENEZ, Telma. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 33, p. 21-37, Jul./Dez. 1999.

GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005. 240 p.

GRADDOL, David. **English next**: Why global English may mean the end of 'English as a foreign language'. London, UK: The British Council, 2006. 128 p. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org>. Acesso em novembro de 2007.

GRADDOL, David. **The Future of English?** A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London, UK: The British Council, 1997. 63 p. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org>. Acesso em novembro de 2007.

GROSSMANN, Francis; BOCH, Françoise. As representações sociais das práticas de linguagem: Como dar conta da complexidade do discurso. In: CORRÊA,

Manoel Luiz Gonçalves. (Org.). **Ensino de Língua**: Representação e letramento. Campinas: Mercado de Letras, 2006, p. 11-36. (Coleção Ideias sobre Linguagem).

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart. (Ed.). **Representation**: Cultural representations and signifying practices. London, UK: Sage Publications e Open University, 1997, p. 13-74.

HAMEL, Rainer Enrique. The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. **AILA Review** – Linguistic inequality in scientific communication today, v. 20, p. 53-71, 2007.

HAMP-LYONS, Liz. Ethics, fairness(es), and developments in language testing. In: ELDER, Catherine. *et al.* (Eds.). **Experimenting with uncertainty**: Essays in honour of Alan Davies. London, UK: Cambridge University Press, 2001, p. 222-227.

HAMP-LYONS, Liz. Ethics in language testing. In: CLAPHAM, Caroline; CORSON, David. (Eds.). **Encyclopedia of language and education**: Volume 7 – Language Testing and Assessment. Boston, USA; London, UK: Kluwer Academic Publishers, 1997a, p. 323-333.

HAMP-LYONS, Liz. Washback, impact and validity: Ethical concerns. **Language testing**, v. 14, n. 3, p. 295-303, Nov, 1997b.

HAUGEN, Einar. **Language conflict and language planning**: The case of modern Norwegian. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1966.

HAUGEN, Einar. Planning for a standard language in Norway. **Anthropological Linguistics**, v. 1, n. 3, p. 8-21, 1959.

HOLBOROW, Marnie. **The politics of English**: A Marxist view of language. London, UK: SAGE Publications, 1999. 216 p.

HOLDEN, Nigel J. Toward a functional typology of languages of international business. **Language problems and language planning**, v. 13, n. 1, p. 1-8, Spring 1989.

JÄHR, Ernest Håkon. LANGUAGE PLANNING. In: BRIGHT, William. (Ed.). **International encyclopedia of Linguistics**: v. 4. New York, USA; Oxford, UK: Oxford University Press, 1992, p. 12-14.

JENKINS, Jennifer. **World Englishes**: A resource book for students. London, UK; New York, USA: Routledge, 2009. 256 p.

JENKINS, Jennifer. **English as a lingua franca: Attitude and identity.** Oxford, UK; New York, USA: 2007. 284 p.

JENKINS, Jennifer. **The phonology of English as an international language: New models, new norms, new goals.** Oxford, UK: Oxford University Press, 2000. 258 p.

JIANG, Wenying. The relationship between culture and language. **ELT Journal**, v. 54, n. 4, p. 328-333, October 2000.

KACHRU, Braj B. **The other tongue: English across cultures.** 2nd ed. Urbana and Chicago, USA: University of Illinois Press, 1992. 384 p. (English in the Global Context).

KACHRU, Braj B. **The alchemy of English: The spread, functions, and models of non-native Englishes.** Urbana and Chicago, USA: University of Illinois Press, 1990. 200 p. (English in the Global Context).

KACHRU, Braj B.; KACHRU, Yamuna; NELSON, Cecil L. (Eds.). **The handbook of world Englishes.** Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2009. 811 p.

KAPLAN, Robert B. (Ed.). **The Oxford handbook of Applied Linguistics.** Oxford, UK: Oxford University Press, 2002. 641 p.

KAPLAN, Robert B. Applied Linguistics and Language Policy and Planning. In: GRABE, William; KAPLAN, Robert B. (Eds.). **Introduction to Applied Linguistics.** New York, USA: Eddison-Weslçey Publishing Company, 1991, p. 143-165.

KAPLAN, Robert B.; BALDAUF Jr. Richard B. **Language Planning: From practice to theory.** Clevedon, USA: Multilingual Matters LTD, 1997. 403 p. (Multilingual Matters Series: 108).

KAPLAN, Robert B.; WIDDOWSON, Henry G. APPLIED LINGUISTICS. In: BRIGHT, William. (Ed.). **International encyclopedia of Linguistics: v. 1.** New York, USA; Oxford, UK: Oxford University Press, 1992, p. 76-80.

KIRKPATRICK, Andy. **World Englishes: Implications for international communication and English language teaching.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2007. 257 p.

KOBAYASHI, Eliana. **Processos avaliativos em língua estrangeira (inglês): Um estudo de caso em contexto empresarial.** 2010, 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 9. ed. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 2009. 260 p. (Debates; 115).

KUMIKO, Murata; JENKINS, Jennifer. (Eds.). **Global Englishes in Asian contexts**: Current and future debates. Hampshire, UK; New York, USA: Palgrave Macmillan, 2009. 233 p.

LANZONI, Hécio de Pádua. **Exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês**: Um estudo sobre efeito retroativo. 2004, 247 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

LUXIA, Qi. Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. **Language testing**, v. 22, n. 2, p. 142-173, April 2005.

LUXIA, Qi. Has a high-stakes test produced the intended changes? In: CHENG, Liyang; WATANABE, Yoshinori. (Eds.). **Washback in language testing**: Research contexts and methods. Mahwah, USA; London, UK: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004, p. 171-190.

MAHER, Terezinha de Jesus Machado. Políticas linguísticas e políticas de identidade: Currículo e representações de professores indígenas na Amazônia Ocidental Brasileira. **Currículo sem Fronteiras**, v. 10, n. 1, p. 33-48, Jan./Jun. 2010.

MAHER, Terezinha Machado. Em busca de conforto linguístico e metodológico no Acre indígena. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 409-428, Jul./Dez. 2008.

MAIR, Christian. (Ed.). **The politics of English as a world language**: New horizons in postcolonial cultural studies. Amsterdam, Holland; New York, USA: Editions Rodopi, 2003. 497 p.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Análise da conversação**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 2001, 94 p. (Série Princípios).

MAY, Stephen. Language Policy and minority rights. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An Introduction to Language Policy**: Theory and method. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006, p. 255-272. (Language and Social Change Series).

McKAY, Sandra Lee. **Teaching English as an international language:** Rethinking goals and approaches. Oxford, UK: Oxford University Press, 2002. 150 p.

McKAY, Sandra Lee. **Teaching English overseas:** An introduction. Oxford, UK: Oxford University Press, 1992. 150 p.

McKAY, Sandra Lee; WONG, Sau-ling Cynthia. (Eds.). **Language diversity:** Problem or resource? Boston, USA: Heinle & Heinle Publishers, 1988. 386 p.

McNAMARA, Tim. **Language testing.** Oxford, UK: Oxford University Press, 2000. 140 p. (Oxford Introductions to Language Study).

McNAMARA, Tim. Policy and social considerations in language assessment. **Annual review of Applied Linguistics**, v. 18, p. 304-319, 1998.

McNAMARA, Tim; ROEVER, Carsten. **Language testing:** The social dimension. Malden, USA: Blackwell Publishing, 2006. 291 p. (Language Learning Monograph Series).

McNAMARA, Tim; SHOHAMY, Elana. Language tests and human rights. **Internacional journal of Applied Linguistics**, v. 18, n. 1, p. 89-95, 2008.

MELO, José Marques. A televisão como instrumento do neocolonialismo: Evidências do caso brasileiro. In: BOSI, Alfredo. (Org.). **Cultura brasileira:** Temas e situações. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992, p. 166-181. (Série Fundamentos; 18).

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador.** Tradução de Roland Corbisier e Mariza Pinto Coelho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. 127 p. (Série Ecumenismo e Humanismo: Volume 11).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos. **Revista D.E.L.T.A.:** Revista de documentação de estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 24, n. 2/2, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006a. 279 p. (Linguagem 19).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Introdução: Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: Interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial. 2006b, p. 13-44. (Língua[gem]; 19).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea: Problematização dos construtos que tem orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006c, p. 84-107 (Linguagem 19).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Ensino de inglês com espaço de embates culturais e de políticas da diferença. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005, p. 49-67.

MOITA LOPES, Luis Paulo da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. (Orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas: Homenagem a Maria Antonieta Alba Celani**. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 29-57. (Coleção As Faces da Linguísticas Aplicadas).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Yes, nós temos bananas ou Paraíba não é Chicago não: Um estudo sobre a alienação e o ensino de inglês no Brasil. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996a, p. 37-60. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1996b. 190 p. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: A linguagem como condição e solução. **Revista D.E.L.T.A.: Revista de documentação de estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 10, n. 2, p. 329-338, Agosto 1994.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs.). **Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Tradução de Antonio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Editora Vozes, 1995. 202 p.

MOTA, Kátia Maria Santos; SCHEYERL, Denise. (Orgs.). **Espaços linguísticos: Resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006. 435 p.

MOTA, Kátia Maria Santos; SCHEYERL, Denise. (Orgs.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. 329 p.

MOTA, Kátia Maria Santos. O tripé identidade, língua e nação nas falas de jovens brasileiros imigrantes nos Estados Unidos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 47, n. 2, p. 309-322, Jul./Dez. 2008.

MOTA, Kátia Maria Santos. Mulheres brasileiras imigrantes nos Estados Unidos: (Des)caminhos do bilinguismo em trajetórias de identidade. In: CAVALCANTI, Marilda C.; Bortoni-Ricardo, Stella Maris. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 143-174.

MOURA, Gerson. **Tio Sam chega ao Brasil**: A penetração cultural americana. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 92 p.

MOURA, Selma de Assis. **Com quantas línguas se faz um país?** Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula de educação bilíngue. 2009, 141 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

NAHIR, Moshe. Language planning goals: A Classification. **Language problems and Language Planning**, v. 8, n. 3, p. 294-327, Fall 1984.

NEUSTUPNÝ, J. V. Basic types of treatment of language problems. In: FISHMAN, Joshua. (Ed.). **Advances in Language Planning**. Paris, France: Mouton – The Hague, 1974, p. 37-48.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Prefácio. In: CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007. 166 p. (Coleção Na Ponta da Língua; 17).

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A instituição do ensino de línguas vivas no Brasil**: O caso da língua inglesa (1809-1890). 2006, 373 p. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo Meneses de. **A historiografia brasileira da literatura inglesa**: Uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951). 1999, 189 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro. Ideologia e ensino de línguas e literaturas estrangeiras. In: PAIVA, Vera Luca Menezes de Oliveira e. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa**: Reflexões e experiências. Campinas: Pontes Editores; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996, p. 41-55.

ORTIZ, Renato. **A diversidade dos sotaques: O inglês e as Ciências Sociais.** São Paulo: Brasiliense, 2008. 231 p.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A língua inglesa no Brasil e no mundo. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e experiências.** Campinas: Pontes Editores; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germânicas – UFMG, 1996, p. 9-29.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **A língua inglesa enquanto signo na cultura brasileira.** 1991, 394 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1991.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e; PAGANO, Adriana Silvina. English in Brazil with an Outlook on its functions as a language of science. In: AMMON, Ulrich. (Ed.). **The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities.** Berlin, Holland; New York, USA: Mouton de Gruyter, 2001, p. 425-445. (Contributions to the Sociology of Language; 84).

PARAQUETT, Marcia. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhol no Brasil: Tradições e inovações. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Orgs.). **Espaços linguísticos: Resistências e expansões.** Salvador: EDUFBA, 2006, p. 115-146.

PASCHOAL, Mara Sofia Zanotto; CELANI, Maria Antonieta Alba. (Orgs.). **Linguística Aplicada: Da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar.** São Paulo: EDUC, 1992. 324 p.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice.** New York, USA; London, UK: Routledge, 2010. 167 p.

PENNYCOOK, Alastair. **Global Englishes and transcultural flows.** New York, USA: Routledge, 2007. 189 p.

PENNYCOOK, Alastair. Uma Linguística Aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 67-84 (Linguagem 19).

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: A critical introduction.** Mahwah, USA; London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, 2001. 206 p.

PENNYCOOK, Alastair. (Ed.). **TESOL Quarterly: Special Topic Issue – Critical Approaches to TESOL,** v. 33, n. 3, 1999.

PENNYCOOK, Alastair. **English and the discourses of Colonialism**. New York, USA; London, UK: Routledge, 1998a. 239 p.

PENNYCOOK, Alastair. A Linguística Aplicada dos anos 90: Em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998b, p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. **The cultural politics of English as an international language**. New York, USA; London, UK: Longman, 1994. 365 p. (Language in social life series).

PHILLIPSON, Robert. **Linguistics Imperialism continued**. Hyderabad, India: Orient BlackSwan: New York, USA; London, UK: Routledge, 2010. 288 p.

PHILLIPSON, Robert. **English-Only Europe? Challenging language policy**. . New York, USA; London, UK: Routledge, 2003. 240 p.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic Imperialism**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1992. 363 p.

PINTO, Virgílio Noya. **Comunicação e cultura brasileira**. 3. ed. São Paulo: Editora Ática, 1993. 77 p. (Série Princípios).

QUIRK, Randolph; WIDDOWSON, Henry G. (Eds.). **English in the world: Teaching and learning the language and literatures**. New York, USA; London, UK: Cambridge University Press, 1985. 275 p.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. South American Englishes. In: KACHRU, Braj B.; KACHRU, Yamuna; NELSON, Cecil L. (Eds.). **The handbook of world Englishes**. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2009, p. 145-157.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A Política Linguística e a política da linguística. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; SIMÕES, Darcília. (Orgs.). **Língua portuguesa, educação & mudança**. Rio de Janeiro: Europa, 2008, p. 11-22.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Orgs.). **Espaços linguísticos: Resistências e expansões**. Salvador: EDUFBA, 2006a, p. 16-24.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006b, p. 149-168 (Linguagem 19).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Ives; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (Orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005a, p. 135-159. (Lingua[gem]; 13).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O grande desafio: Aprender a dominar a língua inglesa sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, Telma; JORDÃO, Clarissa Menezes; ANDREOTTI, Vanessa. (Orgs.). **Perspectivas educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCAT, 2005b, p. 37-48.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The concept of 'World English' and its implication for ELT. **ELT Journal**, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. The ambivalent role of English in Brazilian politics. **World English**, v. 22, n. 2, p. 91-101, 2003a.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma Linguística Crítica**: Linguagem identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003b. 143 p. (Linguagem 4).

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. **ELT Journal**, v. 53, n. 3, p. 200-206, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil; RAJAGOPALAN, Cristina. The English Language in Brazil: A boon or a bane. In: BRAINE, George. (Ed.). **Teaching English to the world**: History, curriculum, and practice. New York, USA; London, UK: Lawrence Erlbaum Associates, 2005, p. 1-10.

REAGAN, Timothy. Language Policy and sign languages. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An introduction to Language Policy**: Theory and method. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006, p. 329-345. (Language and Social Change Series).

RIBEIRO DA SILVA, Elias. O lugar das crenças na compreensão da política linguística brasileira para as línguas estrangeiras. In: XII Simpósio Nacional de Letras e Linguística (SILEL) e II Simpósio Internacional de Letras e Linguística, 2009, Uberlândia. **Anais do XII SILEL**. Universidade Federal de Uberlândia (UFU). (no prelo).

RIBEIRO DA SILVA, Elias. **A ideologia no ensino de inglês como língua estrangeira em três diferentes contextos escolares**. 2003, 207 p. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2003.

RICENTO, Thomas. (Ed.). **An introduction to Language Policy**: Theory and method. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006. 371 p. (Language and Social Change Series).

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. **Língua viva, letra morta:** Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico brasileiro. 2010, 342 p. Tese (Doutorado em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-Americana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

RUBIN, Joan; JERNUDD, Björn H. (Eds.). **Can language be planned?** Sociolinguistic theory and practice for developing nations. Honolulu, USA: East-West Center: Hawaii University Press, 1971. 343 p.

RUÍZ, Richard. Orientations in Language Planning. In: McKAY, Sandra Lee; WONG, Sau-ling Cynthia. (Eds.). **Language diversity:** Problem or resource? Boston, USA: Heinle & Heinle Publishers, 1988, p. 3-25.

SÁ, Cristina Rita Alves. **A festa Halloween e o inglês no Ensino Fundamental:** Fragmentos da imposição de uma prática cultural e ideológica. 2001. 137 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2001.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Prova de redação nos vestibulares: Educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, Valdir do Nascimento *et al.* (Orgs.). **A Redação no contexto do vestibular 2005:** A avaliação em perspectiva. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005, p. 37-57.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: O estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 43 (2), p. 203-226, Jul./Dez. 2004.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Entrance examinations and TEFL in Brazil: A case study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v 2, n. 1, p. 61-81, 2002.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Propostas curriculares e exames vestibulares: Potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). **Contexturas** – Ensino crítico de língua inglesa, n. 5, p. 97-109, 2000/2001.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 33, p. 7-20, Jul./Dez. 1999.

SCHEYERL, Denise; RAMOS, Elizabeth. (Orgs.). **Vozes, olhares, silêncios:** Diálogos transdisciplinares entre Linguística Aplicada e a Tradução de. Salvador: EDUFBA, 2006. 249 p.

SCHIFFMAN, Harold F. Language Policy and linguistic culture. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An Introduction to Language Policy: Theory and method.** Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006, p. 111-126. (Language and Social Change Series).

SCHIFFMAN, Harold F. **Linguistic culture and Language Policy.** London, UK; New York, USA: Routledge, 1996. 351 p. (The Politics of Language Series).

SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: Passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. 223 p. (Estratégias de ensino; 1).

SHOHAMY, Elana. Cases of Language Policy Resistance in Israel's Centralized Educational System. In: MENKEN, Kate; GARCÍA, Ofelia. (Eds.). **Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers.** London, UK; New York, USA: Routledge, 2010, p. 182-197.

SHOHAMY, Elana. Language Policy and language assessment: The relationship. **Current Issues in Language Planning**, v. 9, n. 3, p. 363-373, 2008.

SHOHAMY, Elana. **Language Policy: Hidden agendas and new approaches.** London, UK; New York, USA: Routledge, 2006. 185 p.

SHOHAMY, Elana. Assessment in multilingual societies: Applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. (Eds.). **Critical pedagogies and language learning.** Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003, p. 72-92. (Cambridge Applied Linguistics Series).

SHOHAMY, Elana. **The power of the tests: A critical perspective on the uses of language tests.** Essex, UK: Longman, 2001. 182 p. (Language in social life series).

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: Questões e perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998a. 215 p.

SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. Introdução. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade: Questões e perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998b, p. 7-19.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. 120 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. 156 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. Tradução de Maria Aparecida Baptista. São Paulo: Cortez Editora, 2009. 154 p.

SPOLSKY, Bernard. **Language Policy**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. 250 p. (Key topics in sociolinguistics).

SPOLSKY, Bernard. Cheating language tests can be dangerous. In: ELDER, Catherine. *et al.* (Eds.). **Experimenting with uncertainty**: Essays in honour of Alan Davies. London, UK: Cambridge University Press, 2001, p. 212-221.

SPOLSKY, Bernard. **Sociolinguistics**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998. 128 p. (Oxford Introductions to language Study Series).

SPOLSKY, Bernard. The ethics of gatekeeping tests: What have we learned in a hundred years. **Language Testing**, v. 14, n. 3, p. 242-247, November 1997.

SPOLSKY, Bernard; COOPER, Robert L. **The language of Jerusalem**. Oxford, UK: Clarendon Press, 1991. 166 p.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi *et al.* Petrópolis: Editora Vozes, 2002. 427 p.

TOLLEFSON, James W. Critical Theory in Language Policy. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An introduction to Language Policy**: Theory and method. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006, p. 42-59. (Language and Social Change Series).

TOLLEFSON, James W. **Planning language, planning inequality**: Language policy in the community. London, UK; New York, USA: Longman, 1991. 234 p. (Language in social life series).

TOLLEFSON, James W. Covert policy in the United States Refugee Program in Southeast Asia. **Language problems and language planning**, v. 12, n. 1, p. 30-43, Spring 1988.

TOLLEFSON, James W. Centralized and decentralized language planning. **Language problems and language planning**, v. 5, n. 2, p. 175-188, Summer 1981.

TOLLEFSON, James W. The language planning process and language rights in Yugoslavia. **Language problems and language planning**, v. 4, n. 2, p. 141-156, Summer 1980.

TOTA, Antonio Pedro. **O imperialismo sedutor**: A americanização do Brasil na época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. 235 p.

WALL, Dianne. Impact and washback in language testing. In: CLAPHAS, Caroline; CORSON, David. (Eds.). **Encyclopedia of language and education**. Volume 7 - Language testing and assessment. London, UK: Kluwer Academic Publishers, 1997, p. 291-302.

WARDHAUGH, Ronald. **Language in competition**: Dominance, diversity and decline. New York, USA: Basil Blackwell in association with André Deutsch, 1987. 280 p. (The language library).

WILEY, Terrence G. The lessons of historical investigation: Implications for the study of Language Policy and Planning. In: RICENTO, Thomas. (Ed.). **An Introduction to Language Policy**: Theory and method. Malden, USA; Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2006, p. 135-152. (Language and Social Change Series).

WILEY, Terrence G. Language Planning and Policy. In: McKAY, Sandra Lee e HORNBERGER, Nancy H. (Eds.). **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1996, p. 103-147. (Cambridge Applied Linguistics Series).

WRIGHT, Sue. **Language Policy and Language Planning**: From nationalism to globalisation. Hampshire, UK; New York, USA: Palgrave Macmillan, 2004. 311 p.

ZOPPI-FONTADA, Mónica Graziela. (Org.). **O português do Brasil como Língua transnacional**. Campinas: Editora RG, 2009. 122 p.

APÊNDICE I – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DO CURSINHO DA MORADIA

I. Dados pessoais

1. Escolha um pseudônimo a ser utilizado na pesquisa.
2. Qual sua idade?
3. Você fez Ensino Fundamental e Médio em Escola Pública ou Particular?
4. Você trabalha? Em que atividade?

II. Sobre o curso superior

5. Você acha importante fazer um curso superior nos dias de hoje? Por quê?
6. Outras pessoas de sua família já fizeram curso superior? Quem? Em que universidade? Qual curso?
7. Qual o curso que você deseja fazer? Por quê?
8. Em qual universidade você gostaria de estudar? Por quê?

III. Sobre o vestibular de forma geral

9. Em quais vestibulares você está inscrito?
10. Você já prestou esses vestibulares antes? Se sim, o que você achou das provas?
11. Qual sua expectativa a respeito dessas provas?
12. O que as pessoas (parentes, amigos e professores) dizem desses vestibulares?

IV. Sobre o Vestibular da Unicamp

13. Para qual curso você se inscreveu na Unicamp?
14. Você já prestou o Vestibular Unicamp antes ou essa é a sua primeira vez?
15. De forma geral, como você avalia o Vestibular Unicamp?
16. De forma geral, o que as pessoas (parentes, amigos e professores) dizem desse vestibular?

V. Sobre a prova de língua estrangeira no vestibular

17. Todos os vestibulares têm uma prova de língua estrangeira (geralmente inglês ou francês). O que você acha disso?
18. É adequado / importante avaliar conhecimento de língua estrangeira no exame vestibular? Sim/Não? Explique.
19. A partir desse ano, o ENEM vai ter uma prova de língua estrangeira? Você acha adequado?
20. Haverá duas opções: inglês ou espanhol. Você acha adequado o ENEM avaliar somente essas duas línguas? Justifique?
21. Ao se inscrever para o ENEM, você optará por qual dessas duas línguas? Justifique sua opção.

VI. Sobre o inglês nos vestibular

Até algum tempo atrás, no vestibular da maior parte das universidades, o candidato tinha a opção de escolher entre o inglês e outra língua estrangeira. Atualmente, alguns vestibulares estão acabando com essa possibilidade. Todos os candidatos têm que fazer a prova de inglês. Isso aconteceu na Unicamp.

22. Por que você acha que isso está acontecendo?
23. Qual sua opinião sobre isso? Ou seja, você acha isso adequado? Justifique.

VII. Sobre a prova de inglês do Vestibular da Unicamp

24. O que você acha da prova de inglês da Unicamp?
25. O que seus parentes, professores e amigos dizem da prova de inglês da Unicamp?

Sei que, aqui no Cursinho da Moradia, o professor de inglês discutiu as provas de inglês de vários vestibulares com vocês.

26. De forma geral, o que essas provas avaliam? Qual o foco desses vestibulares?
27. O nível de inglês avaliado na prova da Unicamp é compatível com o inglês que você aprendeu até o terceiro colegial? Explique?

VIII. Sobre a aprendizagem e o uso da língua inglesa

28. Você estudou inglês somente na escola regular ou frequentou algum cursinho de idiomas? Se sim, por que? Qual? Por quanto tempo?
29. Você estuda outra língua estrangeira? Se sim, por que? Qual? Faz quanto tempo?
30. Outras pessoas de sua família falam ou estudam inglês? Quem?

Para terminar nossa conversa, eu gostaria que você falasse a respeito da língua inglesa nos dias de hoje.

31. Como você vê a língua inglesa na sociedade brasileira atual?
32. Qual o papel da língua inglesa no mundo atual e por que você acha importante estudar inglês hoje em dia, caso você julgue importante.
33. Qual o papel que a língua inglesa terá no seu futuro profissional e acadêmico.

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG no. _____, responsável por _____, aluno(a) do (Nome da Instituição), tendo sido informado(a) e esclarecido(a) sobre o assunto, consinto livremente que o(a) referido(a) aluno(a) participe da pesquisa “Política Linguística e Ensino de Língua Inglesa no Brasil”, desenvolvida pelo doutorando Elias Ribeiro da Silva, sob orientação da Prof. Dra. Matilde Virgínia Ricardi Scaramucci (Departamento de Linguística Aplicada, IEL/Unicamp).

Fui informado(a) acerca dos objetivos da pesquisa e que a entrevista será gravada em áudio. Também fui informado(a) de que tenho toda liberdade para não autorizar que o(a) aluno(a) sob minha responsabilidade participe da pesquisa e de retirar meu consentimento em qualquer momento de seu desenvolvimento. O pesquisador garante total sigilo acerca da identidade do(a) entrevistado(a), uma vez que todos os dados que lhe dizem respeito serão considerados confidenciais. Finalmente, fui informado(a) de que os resultados desta pesquisa serão apresentados em formato de tese a uma banca examinadora composta por professores doutores e que sua versão final ficará disponível para consulta na biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp.

Tendo recebido essas informações, concordo que o(a) aluno(a) sob minha responsabilidade participe desta pesquisa e firmo o presente.

Campinas, ____ de _____ de 2010.

Nome do(a) entrevistado(a)
ou do responsável

Telefone para contato:

E-mail para contato:

APÊNDICE III – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DO CURSO PREPARATÓRIO PARA O FCE

I. Dados pessoais

Escolha um pseudônimo a ser utilizado na pesquisa.

Qual sua idade?

Qual série você está cursando?

II. Sobre a família e a aprendizagem de inglês ou outra língua estrangeira

Outras pessoas de sua família falam ou estudam inglês? Quem?

Outras pessoas de sua família falam ou estudam outra língua estrangeira além do inglês? Quem? Qual língua?

Você estuda outra língua estrangeira? Qual? Faz quanto tempo? Por quê?

III. Sobre a aprendizagem e uso da língua inglesa

Você estuda inglês há quanto tempo?

Você estuda inglês somente aqui na Escola ou também frequenta algum cursinho de idiomas? Se sim, faz quanto tempo?

Você fala inglês fora da escola? Se sim, em quais situações?

Você acha importante estudar inglês? Por quê?

IV. Sobre o *First Certificate in English* – FCE

Você está se preparando para o FCE.

Alguém em sua família já fez esse exame? Quem? Essa pessoa achou o exame fácil ou difícil?

Alguém em sua família já fez outro exame semelhante ao FCE? Se sim, qual e qual objetivo?

Você acha importante fazer o FCE? Por quê?

Para terminar nossa conversa, eu gostaria que você falasse a respeito da língua inglesa nos dias de hoje. Como você vê a língua inglesa na sociedade brasileira atual. Qual o papel da língua inglesa no mundo atual e por que você acha importante estudar inglês hoje em dia, caso você julgue importante.